Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570320
Centre d'intérêt: 260

Bouchard, Gilles E.

Un enfant, un besoin, un service : pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec / par Gilles E. Bouchard. -- Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1985.
69 p. ; 22 cm.

Bibliogr. : p. 67-69.

Descripteur(s): *Inadaptation scolaire *Intégration scolaire *Education spéciale *Enfant inadapté *Enfant handicapé *Enseignement personnalisé *Rôle de la commission scolaire *Rôle de l'administrateur *Rôle de l'enseignant *Rôle des parents *Accès à l'éducation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

En novembre 1978, le ministère de l'Education invitait les commissions scolaires à réviser leurs pratiques concernant les élèves en difficulté d'apprentissage. Dorénavant, les principes qui présideront à la mise en place des services devront garantir à tous les enfants l'accessibilité à l'école publique, en leur assurant une éducation de qualité dans le milieu le plus normal possible. Mais pour être pleinement efficace, tout système prônant l'intégration doit être basé sur quatre postulats: 1. le droit de l'enfant à une action rapide et de qualité de la part du milieu scolaire; 2. le plan d'intervention personnalisé; 3. le milieu le moins restrictif possible; 4. l'utilisation d'instruments d'évaluation qui ne conduisent pas à la catégorisation. La publication présente ces postulats et les développe.

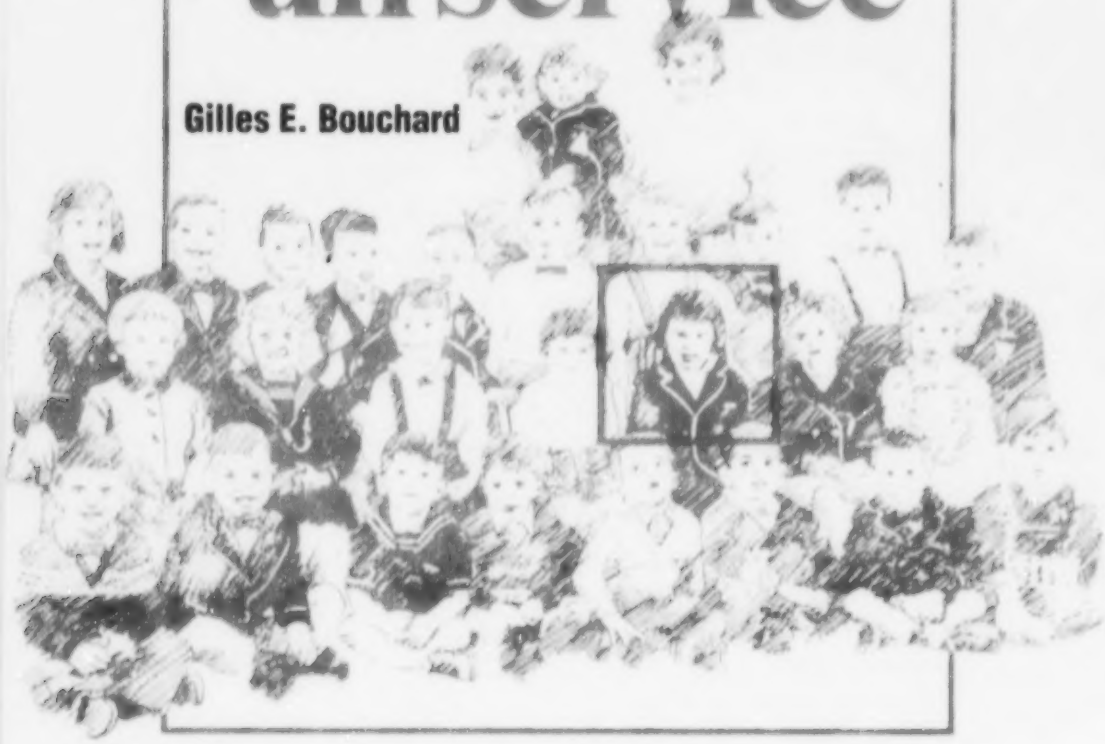
L'étude comprend quatre parties. La première retrace l'historique des services à l'enfance exceptionnelle, de 1940 à nos jours, en soulignant l'apport du rapport Copex (1974) et son influence sur l'énoncé de politique et de plan d'action contenu au chapitre 5 de l'Ecole québécoise (1978). C'est à partir des besoins personnalisés de l'élève que la décision du lieu de scolarisation doit être prise, affirme-t-on dans la deuxième partie. Ces besoins personnalisés sont la pierre angulaire de l'ensemble du système. C'est à partir de leur identification que se justifie la mise en place de toutes les mesures d'aide qui sont apportées au jeune. Les troisième et quatrième parties abordent les questions du partage des responsabilités et du rôle des intervenants dans ce contexte.

Type de document: r

UQ 8570320

• un enfant
• un besoin
• un service

Gilles E. Bouchard



Pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

EDUQ 8570320

Un enfant,

Un besoin,

Un service.

par Gilles E. Bouchard

Pour une éducation de qualité à l'enfance
en difficulté d'adaptation scolaire au Québec

Dépôt légal: premier trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1985 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Montréal, Canada

PRÉSENTATION

En adaptation scolaire, on est passé d'un système où l'on préférait placer l'élève dans une classe spéciale pour lui assurer des services adéquats à un système où l'on préconise l'intégration ou le maintien en classe régulière. Pour être pleinement efficace, tout système prônant l'intégration doit être basé sur quatre postulats:

- le droit de l'enfant à une action rapide et de qualité de la part du milieu scolaire;
- le plan d'intervention personnalisé;
- le milieu le moins restrictif possible;
- l'utilisation d'instruments d'évaluation qui ne conduisent pas à la catégorisation.

La présente publication respecte ces postulats. Enseignants, professionnels de l'éducation et parents y trouveront une orientation claire et capable de les soutenir.

Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal

DÉDICACE

Merci aux commissions scolaires du Sault-Saint-Louis et du Gouffre, tout particulièrement à leurs enseignants. Au fil des années, ils m'ont permis de conjuguer l'idéologie et la pratique, ce qui a rendu possible la rédaction de cette proposition d'organisation des services éducatifs pour les jeunes en difficulté.

Gilles E. Bouchard

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE: Le droit à la différence 5

1 – Introduction 7

2 – Bref historique 7

3 – Le Copex, une étape 8

4 – Des besoins fondamentaux respectés 9

5 – Le droit à la différence 9

6 – Un défi éducatif 10

7 – Des appuis reconnus 11

8 – L'intégration, un moyen à privilégier 11

9 – Le projet d'intégration ou de maintien en classe régulière 12

10 – Conclusion 13

DEUXIÈME PARTIE: Le plan d'intervention personnalisé 15

1 – Introduction 17

2 – Le plan d'intervention personnalisé 17

3 – Les étapes de réalisation 18
- la signalisation
- la cueillette des données
- l'établissement du plan d'action

4 – Conditions de réussite du processus 30

5 – Une étape-clé: la réunion de planification 32

6 – La participation des parents, un élément essentiel 32

7 – L'utilité pédagogique du P.I.P. 35

8 – Conclusion 35

TROISIÈME PARTIE: Le partage des responsabilités 37

1 – introduction 39

2 – Des services personnalisés 40

3 – La nécessité d'un plan d'action 40

4 – Accès à l'école publique 41
A. Les responsabilités de la commission scolaire
B. Les responsabilités de l'école
C. Les responsabilités de la classe

5 – Accès à une éducation de qualité 49
A. Les responsabilités de la commission scolaire
B. Les responsabilités de l'école
C. Les responsabilités de la classe

6 – Accès au milieu le plus normal possible 52
A. Les responsabilités de la commission scolaire
B. Les responsabilités de l'école
C. Les responsabilités de la classe

7 – Conclusion 53

QUATRIÈME PARTIE: Le rôle des intervenants 55

1 – Introduction 57

2 – Le pouvoir politique 58

3 – L'administration scolaire 59

4 – La direction d'école 60

5 – Les enseignants 60
a) les objectifs d'apprentissage à l'étude
b) la mise en situation d'apprentissage
c) les rythmes d'apprentissage
d) la fonction d'enseignant
e) la méthode d'enseignement
f) les modes d'évaluation

6 – Le professionnel non-enseignant 63

7 – Les parents ou tuteurs 64

8 – Conclusion 64

RÉFÉRENCES 65

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1 - Formulaire de référence 20

2 - Fiche de contrôle pour les évaluations 22

3 - Modèle des ressources contrées sur l'élève et ses besoins 26

4 - Plan d'intervention personnalisé: formulaire 28

5 - Plan d'intervention personnalisé: démarche suggérée 31

6 - Lettre de prise de contact 34

7 - Modèle de la C.É.C.M. 43

8 - Modèle de la C.S.D.G. 45

9 - Formulaire de demande de services 47

PREMIÈRE PARTIE

LE DROIT À LA DIFFÉRENCE

1 – INTRODUCTION

Le 3 novembre 1978 pourrait bien devenir l'une des dates importantes dans l'histoire de l'éducation au Québec. À compter de ce jour, les commissions scolaires sont invitées à réviser leurs pratiques pour servir les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Dorénavant, les principes qui présideront à la mise en place des services devront garantir l'accessibilité à l'école publique pour tous les enfants du Québec, en leur assurant une éducation de qualité et ce, dans le milieu le plus normal possible.

> «LA RECONNAISSANCE DU DROIT À L'ÉDUCATION APPORTE UN ÉLÉMENT NOUVEAU, DYNAMIQUE: ELLE CONFIE IMPLICITEMENT AUX ÉCOLES PUBLIQUES LA RESPONSABILITÉ DE SE DÉVELOPPER POUR RÉPONDRE DE FAÇON ADÉQUATE AUX BESOINS ÉDUCATIFS DE TOUS LES ENFANTS QUÉBÉCOIS (...) NOUS DEVONS RECONNAÎTRE LE BIEN-FONDÉ DE CETTE ORIENTATION ET CONFIRMER LA RESPONSABILITÉ QUI INCOMBE AU SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC D'ACCUEILLIR LES ENFANTS EN DIFFICULTÉ.»
>
> (École québécoise, 1978, page 16)

Cette orientation annoncée par le ministre de l'Éducation se justifie à partir des conclusions d'une étude approfondie effectuée par des spécialistes dans le domaine, sous la gouverne d'un sous-ministre de l'Éducation.

Les conclusions de cette étude se retrouvent dans le rapport Copex. En résumé, on y fait état de la qualité et de la quantité des services éducatifs offerts aux élèves en difficulté et l'on y démontre que trop souvent, nos pratiques entraînent une catégorisation abusive des élèves et une organisation de services destinés à répondre aux besoins de l'élève type de chacune de ces catégories plutôt qu'aux besoins particuliers de chacun de ces élèves.

> «LA CATÉGORISATION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE S'EST TRADUITE DANS UNE COMPARTIMENTATION DES SERVICES AXÉS SUR LES DIVERSES CATÉGORIES DE DIFFICULTÉS ET, À DE NOMBREUX ÉGARDS, CETTE CATÉGORISATION DES DIFFICULTÉS A ENTRAÎNÉ UN ÉTIQUETAGE CATÉGORIEL DES ENFANTS ATTEINTS PAR LES DITES DIFFICULTÉS.»
>
> (Copex, 1976, page 44)

2 – BREF HISTORIQUE

Pour bien comprendre les orientations actuelles, encore faut-il, à tout le moins, décrire brièvement l'évolution de l'adaptation scolaire. C'est au début des années '40 qu'on voit apparaître au Québec les premiers pionniers dans ce domaine. On parle alors d'enfance exceptionnelle. L'État et les communautés religieuses se partagent la responsabilité d'éduquer les jeunes ainsi identifiés. Les services leur sont dispensés dans les crèches, les orphelinats et les écoles spéciales. Les études démontrent que rares sont les commissions scolaires qui, avant les années '60, ont développé des services éducatifs adéquats à l'intention des «exceptionnels».

Puis vient l'époque de l'enfance inadaptée. Le coup d'envoi est donné par le rapport Parent; 1963 voit la création du Bureau de l'enfance exceptionnelle et 1969, l'intégration de ce bureau, devenu le Service de l'enfance inadaptée, à l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation.

Avec cette période, débute l'ère de la catégorisation. On remarque alors la prévalence du modèle médical. En effet, en médecine, on observe les symptômes afin de catégoriser la maladie pour, par la suite, prescrire un traitement. L'éducation spéciale ou l'éducation de l'enfance inadaptée procède de la même manière. Le scénario est le suivant: dès que sont identifiés chez l'élève des difficultés ou des comportements incompatibles avec le fonctionnement de la classe dite ordinaire, on le réfère pour évaluation. On soupçonne alors des déficits, soit au

plan intellectuel, soit au niveau des préalables, pour expliquer les symptômes observés. On recherche dans l'enfant les causes de sa piètre performance ou de son inadaptation et l'on fait appel à la psychologie et à l'orthopédagogie pour expliquer les inaptitudes de l'élève et définir à quelle catégorie de handicapés il appartient. On explique les difficultés et les comportements observés par l'étiquetage catégoriel (débile léger, trouble d'apprentissage, mésadapté socio-affectif, etc.). En toute logique, puisqu'il apparaît différent, on en conclut que son programme scolaire doit également l'être afin d'être adapté à ses besoins. C'est le début de la prolifération des classes spéciales. Étant donné la spécificité des besoins éducatifs de tels élèves, dans la même logique, il va de soi que le défi éducatif qu'ils présentent doive être relevé exclusivement par des pédagogues qui ont reçu une formation spécialisée dans ce domaine. Ces pratiques ont donc pour effet d'exclure de la classe régulière le jeune en difficulté et, partant, de faire comprendre à l'enseignant du secteur régulier qu'il n'a pas la compétence pour intervenir adéquatement auprès de ces élèves. On assiste donc à l'émergence d'un réseau d'enseignement parallèle.

Le ministère de l'Éducation, afin de venir en aide à cette clientèle, prévoit à même les conventions collectives et les règles budgétaires du temps, des allocations financières importantes pour aider ces élèves. En peu de temps, ces mesures entraînent une augmentation effarante du nombre d'inadaptés scolaires au Québec. En 1960, on en dénombre 3 350 alors qu'en 1976, les statistiques indiquent 92 915 enfants évalués, étiquetés et inscrits en enfance inadaptée.

À ce moment-là, cette situation apparaît quelque peu inquiétante à nos dirigeants du ministère de l'Éducation.

> «IL IMPORTE MAINTENANT D'ANALYSER LUCIDEMENT LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE, EN VUE DE L'ADAPTATION ET DE L'APPLICATION D'UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE QUI ASSURE LA QUALITÉ ET L'EFFICACITÉ DE L'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.»
>
> (Copex, 1976, page 29)

3 – LE COPEX, UNE ÉTAPE

C'est alors, en août '74, que la question est portée à l'attention du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Ce comité nouvellement créé est chargé de faire le point et de proposer des mesures qui viendraient corriger les abus et l'inefficacité du système en place.

Les travaux du comité sont consignés dans un rapport exhaustif (693 pages). On y dénonce largement la ségrégation dont les élèves en difficulté sont l'objet et la facilité avec laquelle on les exclut de la classe régulière étant donné la rigidité de son fonctionnement. On se questionne sur l'utilisation abusive de la formule de la classe spéciale ou de l'école spéciale comme formules de services privilégiée. On souligne le manque d'information des parents à l'égard des services que reçoit leur enfant. On y fait état de la recherche qui démontre la mauvaise perception qu'a de lui-même le jeune identifié comme étant en difficulté. On dénonce également le manque de rigueur scientifique du «testing» à partir duquel il est classé. Enfin, on y démontre la difficulté pour l'élève de classe spéciale de revenir un jour à la classe ordinaire.

L'alternative proposée dans le rapport insiste sur l'importance de considérer à la fois les forces et les faiblesses de l'enfant lors des évaluations et sur la nécessité de situer son programme de services dans un milieu le plus normal possible. On y suggère un train de mesures visant à permettre des interventions ponctuelles et continues et des services d'aide correspondant adéquatement aux besoins

particuliers des élèves qui rencontrent des difficultés.

4 – DES BESOINS FONDAMENTAUX RESPECTÉS

Les recommandations du rapport COPEX constituent le point d'appui de l'énoncé de politique et du plan d'action contenus au chapitre 5 de l'École québécoise. Elles invitent tous les intervenants (parents inclus) à fournir à l'élève en difficulté:

> – L'ACCESSIBILITÉ À UN SYSTÈME PUBLIC D'ÉDUCATION,
> – L'ACCESSIBILITÉ À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ, APPROPRIÉE À L'ENFANT,
> – L'ACCESSIBILITÉ À L'ÉDUCATION DANS LE CADRE LE PLUS NORMAL POSSIBLE POUR L'ENFANT.
>
> (École québécoise, 1978, page 17)

La nouvelle approche propose une structure de services personnalisés qui invite à considérer l'enfant comme ayant des besoins éducatifs qui lui sont particuliers. On y souligne à quel point l'élève peut subir un préjudice important du fait d'un service inapproprié, tout en insistant sur les bénéfices qu'il peut retirer d'une aide appropriée qui tient compte de ses véritables besoins. On y dénote une insistance particulière à ouvrir au jeune handicapé les portes de l'école publique et de la classe régulière. On insiste sur l'importance de partager les responsabilités entre intervenants pour rendre accessibles les services en milieu scolaire. On invite également l'école à repenser ses modes d'organisation pédagogique afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté.

5 – LE DROIT À LA DIFFÉRENCE

Depuis l'avènement de cet important document, de nombreux moyens ont été mis en oeuvre pour sensibiliser les milieux scolaires et autres à l'importance de la normalisation, à la nécessité de considérer d'abord la personne avant de percevoir le handicap. Cette prise de conscience déborde largement l'école.

L'énergie avec laquelle les associations de personnes handicapées et plusieurs autres groupes sociaux ont fait valoir le droit à la différence a porté des fruits. De plus en plus, on parle d'enfants handicapés de l'ouïe et non de sourds, de personnes handicapées de la vue et non d'aveugles. On constate que la technologie moderne est largement mise au service de la personne handicapée.

À l'école, les intervenants sont invités à évaluer à la fois les forces et les faiblesses de l'élève à l'aide d'observations et selon des procédures qui ont pour objet de mettre en lumière d'abord les situations de réussite avant toute discussion sur les insuccès ou les situations problématiques. L'approche est maintenant centrée sur le jeune, ses besoins et les services éducatifs qu'il requiert.

> «CETTE DÉCISION DEVRAIT PERMETTRE AUX PROFESSIONNELS DE LA CONSULTATION D'ÉTABLIR POUR LES ENFANTS QUI LE REQUIÈRENT VRAIMENT UNE ÉVALUATION GLOBALE METTANT EN LUMIÈRE LES CAPACITÉS ET LES TALENTS DE L'ENFANT TOUT AUTANT QUE SES DÉFICIENCES ET SES FAIBLESSES . . . »
>
> (École québécoise, 1978, page 27)

Cette idéologie nouvelle provoque, et la chose est normale, une certaine réticence de la part des éducateurs et des administrateurs scolaires. En effet, accepter l'idée que l'élève handicapé a sa place en classe ordinaire dans l'école de son milieu bouscule les habitudes; la crainte de ne pas être en mesure de lui fournir des réponses pédagogiques adaptées à ses besoins est légitime; d'autant plus que, pendant plusieurs années on avait prétendu que l'enfant en difficulté ne pouvait trouver des réponses éducatives adéquates dans un milieu scolaire régulier.

6 – UN DÉFI ÉDUCATIF

Les conclusions des études réalisées par Morse (1971) et Birch (1974) indiquaient déjà que le maître et l'administrateur scolaire typiques sont réfractaires à l'idée de faire immigrer dans les classes régulières un grand nombre d'élèves en difficulté ou encore de les y maintenir quand on les identifie. Les raisons les plus importantes alors invoquées sont les suivantes:

- comportements agressifs ou manquements à la discipline de classe;
- incapacité à atteindre les objectifs d'apprentissage;
- aménagement de différents niveaux de programmes;
- inexpérience et manque de préparation pour intervenir auprès de ces élèves;
- attitudes négatives et rejets face aux jeunes handicapés;
- manque de personnes-ressources et de services de support;
- problèmes de sécurité;
- méconnaissance du handicapé et de ses besoins;
- méconnaissance des capacités de réussite de l'enfant;
- problème lié à la condition physique et à la santé;
- politique de promotion des élèves à l'école;
- influence des résultats de l'élève en difficulté sur la moyenne du groupe;
- problèmes liés à la situation familiale;
- crainte de l'enseignant d'être évalué incapable par l'administration et les collègues;
- manque d'équipements physiques adéquats dans l'ensemble des écoles.

Cette liste d'arguments mérite toute notre attention car chacun est d'ores et déjà convaincu que, sans l'implication de l'enseignant, nul projet de maintien ou d'intégration en classe régulière de l'enfant en difficulté ne peut être réalisé avec bénéfice.

> «LE SUCCÈS DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ REPOSE ENTIÈREMENT SUR L'ACCEPTATION DU PRINCIPE PAR L'ÉQUIPE-ÉCOLE.»
>
> (Thomas N. Fairchild, 1976, page 86)

À la lumière de cette information, il s'agit de prendre les précautions qui s'imposent pour que l'intégration de l'enfant en difficulté soit bien préparée et qu'on fournisse à ce dernier un milieu qui permette son épanouissement. Le milieu régulier, c'est-à-dire la classe régulière, est sûrement la première formule de services à retenir. Mais il faut également en accepter ses limites et, en conséquence, envisager d'autres formules de services telles la classe-ressource, la classe spéciale et l'école spéciale, et même toutes ces formules qui permettent d'assurer la prestation de services à l'extérieur de l'école.

> «DANS LE BUT DE FAVORISER L'INTÉGRATION SCOLAIRE, ET ULTIMEMENT L'INSERTION SOCIALE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ, LE COPEX PROPOSE UNE ORGANISATION GRADUÉE DES MESURES D'AIDE À CES ÉLÈVES. CETTE ORGANISATION SUPPOSE LA MISE SUR PIED DE SERVICES ÉDUCATIFS DIVERSIFIÉS ALLANT DU SIMPLE SOUTIEN À L'ENSEIGNANT RÉGULIER ET À L'ENFANT, JUSQU'À L'ÉDUCATION INDIVIDUALISÉE À LA MAISON.»
>
> (École québécoise, 1978, page 23)

L'intégration dans le milieu le plus normal possible est un moyen de normalisation. En ce sens, il faut estimer que l'élève victime d'un accident, résidant en milieu hospitalier et recevant, quelques heures par semaine, la visite d'un enseignant, bénéficie en réponse à ses besoins d'un programme d'éducation qui se donne dans le cadre le plus normal possible. Seuls les besoins spécifiques de chacun des élèves doivent guider l'élaboration du plan d'intervention personnalisé et préciser le lieu où il recevra les services pour son plus grand bénéfice.

«CELA NE SIGNIFIE PAS QU'IL FAUT DEMAIN FAIRE DISPARAÎTRE TOUTES LES MESURES SPÉCIALES POUR RÉINTÉGRER TOUS LES ENFANTS DANS LES CLASSES DITES RÉGULIÈRES.»
(École québécoise, 1978, page 23)

La politique préconisée par l'École québécoise insiste beaucoup sur la nécessité de tout mettre en oeuvre afin de servir l'enfant dans le milieu le plus normal possible. Ce milieu se définit comme étant celui où l'élève peut le mieux recevoir le programme d'aide qui lui est approprié. Le milieu familial et le milieu scolaire peuvent et doivent servir la grande majorité des élèves en difficulté; dans cette perspective, la classe régulière est le lieu habituel où se retrouve l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

7 – DES APPUIS RECONNUS

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ), l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), des syndicats d'enseignants, l'Association des directeurs d'école du Québec (ADEQ) et plusieurs associations de parents se sont, tour à tour, prononcés en faveur de cette orientation. C'est donc dire que la grande majorité des intervenants impliqués partagent l'idée que l'enfant en difficulté bénéficie d'une éducation de qualité supérieure lorsqu'on lui fournit l'occasion de fréquenter le milieu régulier. Les avantages auxquels on fait le plus souvent référence concernent surtout la dimension de l'estime de soi, les bénéfices qu'il retire au contact de ses pairs, le fait qu'il puisse fréquenter l'école du quartier et échapper aux longs parcours en autobus scolaire et, enfin, la facilité avec laquelle on peut obtenir l'accord et la collaboration de ses parents.

8 – L'INTÉGRATION, UN MOYEN À PRIVILÉGIER

Une fois le consensus fait autour du principe d'intégration scolaire, reste sa mise en application. Or, que signifie exactement l'application pratique du concept?

Intégrer un élève en difficulté ou le maintenir dans la classe régulière, c'est:

- fournir à l'élève en difficulté les mesures d'appui qui lui sont nécessaires dans le milieu scolaire régulier;
- regarder les besoins éducatifs de l'enfant plutôt que ceux de la catégorie où il serait susceptible d'être classifié;
- rechercher des solutions éducatives originales visant à venir en aide à l'élève tout en le maintenant le plus possible en classe régulière;
- adapter l'enseignement afin de lui permettre un cheminement scolaire où son rythme d'apprentissage est respecté;
- permettre à l'enfant handicapé de fréquenter la classe régulière en prenant soin de lui offrir tous les services de support que requiert son état;
- accepter d'aménager les horaires afin de faciliter sa participation à toutes les activités éducatives susceptibles d'aider à son développement;
- accepter de réaménager l'environnement de la classe et de l'école pour favoriser sa participation entière;
- s'entendre pour assurer la qualité de l'application du plan d'intervention;
- déterminer que le titulaire de la classe régulière qui reçoit l'enfant en difficulté soit le premier responsable des évaluations et des communications à établir avec la famille;
- fournir à l'enseignant régulier toute l'aide technique et professionnelle que requiert le défi qu'il relève;
- accepter la réalité de la trilogie suivante:

UN ENFANT	→ UN BESOIN	→ UN SERVICE
↓	↓	↓
unique	personnalisé	adapté

L'intégration ou le maintien en classe régulière n'est rien d'autre qu'une modalité de service pour répondre aux besoins de l'élève, dans le cadre le plus normal possible. Puisque l'élève en difficulté peut avoir des besoins divers et qu'il faut apporter une réponse rapide à ses besoins, on doit développer un

plan d'action que l'on peut nommer plan d'intervention personnalisé où l'on consigne ce qu'il faut faire pour répondre à ces besoins et où l'on assigne des responsabilités spécifiques aux personnes les plus aptes à répondre à ces besoins.

Dans cette optique, une définition descriptive de l'intégration se lirait comme suit:

> L'INTÉGRATION SE DÉFINIT COMME ÉTANT LA MISE EN PLACE D'UN PLAN D'INTERVENTION QUI PRÉCISE, POUR TOUT ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ, LES OBJECTIFS ÉDUCATIFS D'ORDRE SCOLAIRE, SOCIAL ET AFFECTIF QU'IL DOIT ATTEINDRE, LE SUPPORT QU'IL RECEVRA POUR RÉALISER CHACUN DE CES OBJECTIFS ET LES MOMENTS ET LES LIEUX LE MOINS RESTRICTIFS POSSIBLE OÙ IL TRAVAILLERA A Y PARVENIR.

On peut déjà entrevoir que le plan d'intervention peut nécessiter le concours de plusieurs personnes: parents, titulaires de classe, professeurs spécialisés, professionnels non-enseignants, administrateurs et toutes autres personnes requises, reliées d'une façon ou d'une autre aux ministères de l'Éducation et des Affaires sociales.

9 - LE PROJET D'INTÉGRATION OU DE MAINTIEN EN CLASSE RÉGULIÈRE

Pour l'enseignant régulier, cette décision d'accepter l'intégration ou le maintien en classe régulière implique une conviction que l'élève en difficulté y trouvera des occasions de formation riches, et ce, dans un milieu normal d'éducation; il aura l'assurance que cette situation est, pour le jeune, la plus favorable pour y connaître un développement harmonieux. Il ne nie pas les difficultés que peut rencontrer l'élève. Il considère, au contraire, que c'est là fournir à l'élève un véritable milieu de vie qui corresponde aux situations vécues lors d'activités qui se déroulent à l'extérieur de l'école. Il accepte la réalité des différences entre les individus et la fait vivre à titre d'expérience de formation à tous ses élèves. Il souscrit à l'idée que les écoles spéciales, les classes spéciales et toute alternative de services qui a pour conséquence de retirer l'élève en difficulté de la classe ordinaire sont à éviter tant et aussi longtemps que l'impossibilité de fournir les services requis dans la classe régulière n'a pas été démontrée.

La détermination des services dont l'enfant a besoin découle donc d'une analyse personnalisée permettant de définir le niveau de performance actuel de l'élève, ses comportements et les conditions qui influencent son développement. Cette analyse doit préciser les aménagements pédagogiques, les services de support et les ressources dont l'enfant doit obligatoirement bénéficier pour être en mesure d'atteindre les objectifs de formation et de développement que lui propose l'école. Cette approche entraîne l'obligation de reconnaître chez l'élève son caractère unique. En effet, puisque les difficultés observées qui ont entraîné la nécessité de prévoir pour lui un programme personnalisé lui sont propres, toutes les avenues de solution identifiées comme étant de nature à partir de cette analyse individualisée des besoins.

Les données de l'évaluation doivent permettre de mettre en lumière les besoins scolaires de l'élève dans les dimensions qui intéressent directement l'école. Il n'est pas nécessaire de connaître le quotient intellectuel d'un enfant pour être en mesure de lui apporter de l'aide dans l'apprentissage de la lecture; ce qui est important, c'est de savoir quelles sont les compétences déjà acquises par l'élève en ce domaine. De la même manière, si l'enseignant est en présence d'un jeune qui manifeste des comportements inappropriés en classe, ce qui l'intéresse, c'est de connaître les moyens à mettre en oeuvre pour modifier ces comportements. Toute analyse visant à associer les symptômes observés à un type de déficience de la personnalité peut apparaître, en soi, fort intéressante au spécialiste, mais n'apporte rien pour aider le jeune. Ce qui importe à l'enseignant, c'est l'intervention, l'information qui n'est pas de nature à l'orienter est superflue.

Les services particuliers dont doit bénéficier l'élève sont donc une réponse aux objectifs éducatifs à poursuivre mis en lumière au cours des étapes de l'évaluation. Ils se traduisent en interventions directes auprès de l'enfant, interventions qu'habituellement se partagent les divers intervenants.

L'ensemble des objectifs de formation que l'on a déterminés et sur lesquels on veut faire porter l'attention se traduisent en priorités qui doivent être consignées dans le plan d'intervention personnalisé. Ce plan doit répondre aux questions suivantes: Qui intervient? Sur quoi portera l'intervention? Comment se déroulera la prestation des services? Quand ou à quelle fréquence l'enfant bénéficiera-t-il de l'intervention? Quelles mesures seront utilisées pour vérifier l'atteinte des objectifs visés? L'application de cette démarche est essentielle pour s'assurer de la qualité des services éducatifs offerts. Intégrer un élève en difficulté sans apporter des réponses concrètes à ces questions aura pour conséquence d'insécuriser l'enseignant et les parents. On peut également supposer que l'enfant ne retirera que peu de bénéfices de cette situation.

LES CHANCES DE RÉUSSITE D'UN PROJET D'INTÉGRATION SONT DIRECTEMENT RELIÉES À LA QUALITÉ DE LA PRÉPARATION DU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ ET À L'INTENSITÉ DE L'ADHÉSION DES INTERVENANTS EN CAUSE DANS LA POURSUITE DE LA RÉALISATION DE PROJET.

10 – CONCLUSION

L'évolution que connaît le Québec en matière de services de qualité à offrir aux élèves en difficulté s'apparente largement à ce que l'on est en mesure d'observer tant en Amérique qu'en Europe. Le constat d'échec de l'approche de services par la catégorisation semble unanime. En réaction, on propose des mesures d'aide graduées, tel le système dit en cascade que nous suggère le ministère de l'Éducation. Ces mesures visent à limiter l'exclusion des élèves de la classe régulière et leur catégorisation.

Ce nouveau défi a ses exigences et oblige à modifier les manières d'aborder les services éducatifs à offrir à cette clientèle. Dans ce contexte, il nous faut considérer le changement comme essentiel et souscrire le plus rapidement possible à la mise en place de formules susceptibles de mieux permettre aux élèves en difficulté de surmonter l'échec et ce, dans le milieu le plus normal possible.

Ce projet éducatif nécessite un engagement non équivoque où chaque intervenant, fort de l'expérience acquise, acceptera de mettre à contribution ses ressources afin d'être en mesure de fournir des occasions de formation variées à tous les élèves et respectueuses des difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer au cours de leur cheminement scolaire. Une chose est certaine, cet objectif ne pourra être atteint sans une réelle concertation de tous les intervenants impliqués.

DEUXIÈME PARTIE

LE PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Les chances de réussite d'un projet d'intégration sont directement reliées à la qualité de la préparation du plan d'intervention personnalisé et à l'intensité de l'adhésion des intervenants en cause à la poursuite de la réalisation du projet.

1 – INTRODUCTION

Le mouvement d'intégration que connaît actuellement le Québec se retrouve également dans l'ensemble des provinces canadiennes, aux États-Unis et en Europe. Il vise à mettre fin à la ségrégation dont sont victimes les enfants qui rencontrent des difficultés d'adaptation scolaire.

Ce mouvement a d'abord pris naissance aux États-Unis. Dans plusieurs états, des parents ont défendu, auprès des tribunaux, le droit de leurs enfants à fréquenter l'école du quartier. L'argument invoqué portait sur la discrimination dont les jeunes étaient l'objet par l'étiquetage catégoriel (débile, mésadapté, etc.). Leurs revendications ont eu pour conséquence, entre autres, de permettre à la recherche de vérifier la qualité des programmes offerts en éducation spécialisée.

Les conclusions des chercheurs ont fait valoir que, dans bien des cas, les services dispensés ne correspondaient pas aux besoins identifiés. Trop souvent, sur le simple fondement d'un handicap, l'enfant était exclu de la classe régulière et voué à recevoir des services éducatifs dans un réseau parallèle, avec peu de chance de revenir un jour à son milieu d'origine. Les formules, telles que la classe spéciale, l'école spéciale et le centre spécialisé, étaient utilisées de manière inconsidérée et ne permettaient pas toujours aux enfants qui les fréquentaient de recevoir une éducation de meilleure qualité.

À la lumière de ces faits sont apparues de nouvelles orientations qui ont permis de préciser l'importance de tout mettre en oeuvre pour servir l'enfant en milieu régulier.

Le courant actuel de l'intégration vise à fournir des services éducatifs adaptés pour l'élève en difficulté et ce, à l'école du quartier, dans la classe ordinaire. Lorsque cette alternative ne peut être retenue à cause des besoins particuliers que nécessite l'état de l'élève, alors seulement peuvent être envisagés d'autres modes de services, tels la classe spéciale, l'école spéciale ou toutes autres formules permettant de rendre l'éducation accessible à tous.

C'est donc à partir des besoins personnalisés de l'élève que la décision du lieu de scolarisation doit être prise. Ces besoins personnalisés de l'élève sont la pierre angulaire de l'ensemble du système. C'est à partir de leur identification que se justifie la mise en place de toutes les mesures d'aide qui sont apportées au jeune.

L'école québécoise affiche sa position à cet égard de la manière suivante:

> **ORGANISATION DE MESURES SPÉCIALES GRADUÉES:**
> ... DANS CET ÉVENTAIL DE SERVICES, ON OFFRE À CHAQUE ENFANT LA MESURE SPÉCIALE QUI LUI EST APPROPRIÉE, SOIT CELLE QUI LUI ASSURE UNE AIDE ADÉQUATE TOUT EN LE MAINTENANT AUTANT QUE POSSIBLE DANS SON MILIEU FAMILIAL ET DANS UN MILIEU SCOLAIRE OUVERT.
> (École québécoise, 1978, page 23)

2 – LE PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

La mise en place de ces mesures spéciales doit comporter certaines opérations, lesquelles, réalisées par étapes, permettent de répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les forces et les faiblesses de l'élève?
- Quels sont les buts éducatifs qu'il faut viser en cours d'année?
- Quels sont les objectifs qui doivent retenir l'attention des intervenants?
- De quels services complémentaires l'élève a-t-il besoin pour connaître un développement harmonieux?

- Quelles sont les ressources humaines et matérielles nécessaires pour lui venir en aide?
- Dans quelle mesure peut-il participer aux activités de l'école et de la classe régulière?
- Peut-il y recevoir les services dont il a besoin?
- Quels critères seront utilisés pour évaluer les progrès de l'enfant?

Les réponses à ces questions sont consignées dans LE PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ (P.I.P.) qui se définit comme étant:

> UN PLAN D'ACTION QUI A POUR OBJET
> - DE PRÉCISER LE NIVEAU DE PERFORMANCE DE L'ENFANT AU MOMENT OÙ IL EST L'OBJET D'UNE MESURE D'AIDE,
> - D'ÉTABLIR LES OBJECTIFS ÉDUCATIFS ET AUTRES À ATTEINDRE,
> - D'EXPLIQUER LES INTERVENTIONS PRÉVUES POUR ATTEINDRE CES OBJECTIFS,
> - DE DÉTERMINER LES PROCÉDURES PÉRIODIQUES POUR VÉRIFIER LES PROGRÈS DU JEUNE ET RÉAJUSTER LES INTERVENTIONS, LE CAS ÉCHÉANT.
>
> (Cette dernière étape a pour but de s'assurer que les services que reçoit l'enfant correspondent adéquatement à ses besoins.)

La réalisation d'un tel projet nécessite une implication importante de la part de tous les intervenants concernés et la participation active des parents s'avère un élément essentiel pour sa réussite.

Analysons maintenant chacune des étapes qu'il convient de respecter pour en assurer la mise en place.

3 – LES ÉTAPES DE RÉALISATION

– La signalisation

Afin de garantir le droit à des services éducatifs appropriés, il importe que tous les intervenants connaissent clairement la procédure à utiliser pour signaler à la direction de l'école le cas d'un enfant en difficulté.

Ainsi, le parent, premier responsable de l'enfant, doit-il être informé des services existants et des moyens à mettre en oeuvre pour y avoir accès. Advenant quelque inquiétude sur l'adaptation de son enfant à l'école, il peut alors, en connaissance de cause, porter les faits à l'attention de la direction et s'attendre à une action rapide pour aider l'enfant.

De même, tous les intervenants de l'équipe-école doivent connaître les démarches à entreprendre pour que l'enfant qui rencontre des difficultés puisse recevoir de l'aide.

Il importe que la formule administrative permette l'accessibilité aux services tout au long de l'année scolaire. Cette perspective oblige à s'éloigner des formules traditionnelles où les opérations de dépistage sont arrêtées dans un calendrier rigide auquel toutes les écoles de la commission scolaire sont invitées à se soumettre. Ces pratiques présentent sûrement plusieurs avantages au plan administratif mais ne permettent pas toujours d'apporter le support aux élèves au moment où les difficultés se manifestent.

La nouvelle approche requiert d'utiliser des structures administratives plus souples pour répondre aux besoins des enfants afin de rendre les mesures d'aide disponibles le plus rapidement possible et, ainsi, prévenir une aggravation des difficultés.

> «LA PRÉVENTION DE L'INADAPTATION, OU DU MOINS DE SA CROISSANCE, NÉCESSITE AUSSI DES MESURES DE DÉPISTAGE PRÉCOCE DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ, AFIN DE FAVORISER UNE INTERVENTION APPROPRIÉE DÈS L'APPARITION DES PREMIÈRES DIFFICULTÉS».
>
> (École québécoise, 1978, page 20)

Le plan d'action de la commission scolaire doit donc prévoir des modalités d'allocation de ressources aux écoles qui assurent un accès à des services

éducatifs spécifiques tout au long de l'année scolaire. De même, l'école doit procéder à la distribution des tâches de son personnel en tenant compte de chacun des plans d'intervention personnalisés des élèves qui rencontrent des difficultés et prévoir que ces tâches puissent être modifiées en fonction de nouveaux besoins qui pourraient surgir.

La critique que l'on rencontre le plus souvent concernant la signalisation de l'enfant en difficulté tient à la longueur et à l'imprécision des formulaires qu'il faut remplir. Nous croyons nécessaire l'utilisation d'un formulaire de référence qui puisse éclairer les premières discussions et préciser les intervenants auxquels il faudra faire appel pour procéder à la cueillette des données. Afin de réduire à son strict minimum cette tâche administrative, nous suggérons de formuler de manière concise les points d'information à inscrire sur le formulaire et de s'attacher à ce que fait l'élève et aux observations directes de comportements qui ont entraîné le besoin de signaler l'enfant pour un service d'aide.

> PERMETTRE LA SIGNALISATION CONTINUE CONSTITUE DONC UNE PREMIÈRE MESURE QUI GARANTIT L'ACCESSIBILITÉ À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ.

À titre de suggestion, un modèle de formulaire pour réaliser cette démarche de la signalisation est présenté ci-après (Illustration 1).

Illustration 1

FORMULAIRE DE RÉFÉRENCE

École _____ COMMISSION SCOLAIRE _____

Date		Langue d'enseignement	
Nom _____ Prénom _____	Sexe [M] [F]	Date de naissance _____	
Adresse	Parent ou tuteur	Téléphone	
Demandé par	Les parents ont été informés de cette référence par : [ ] téléphone [ ] lettre [ ] rencontre date _____	Degré actuel Français _____ Mathématique _____	

Raison de la référence :

[ ] Difficultés scolaires [ ] Absentéisme [ ] Troubles de langage [ ] Difficultés familiales [ ] Révision du plan d'intervention

[ ] Soupçonne un handicap [ ] Comportement [ ] Aide psychologique [ ] Besoins médicaux [ ] Autres

Résumé des difficultés observées :

Démarches déjà entreprises pour aider l'enfant :

Titulaire _____

Intervenants déjà impliqués auprès de l'enfant

[ ] orthopédagogue [ ] orthophoniste

[ ] psychologue [ ] conseiller d'orientation

Autres _____

- La cueillette des données

Les opérations d'évaluation qui sont menées auprès de l'enfant doivent permettre de mettre en lumière à la fois ses forces et ses faiblesses. Cette orientation est nouvelle, il faut en convenir, si l'on se réfère aux pratiques passées qui avaient surtout pour but d'identifier les déficits, d'en rechercher les causes pour parvenir à définir la catégorie d'inadaptation à laquelle appartenait l'enfant. Les outils ou tests utilisés étaient surtout de type fondamentaliste. Les comportements sociaux et les performances scolaires observables n'étaient pas considérés comme étant de véritables indicateurs des difficultés apparentes.

Les nombreuses contestations des enseignants et des parents appuyées par les recherches des dernières années ont eu raison de ces pratiques.

La nouvelle orientation vise donc à permettre de tracer un portrait global de l'élève afin d'éclairer l'intervention. L'opération cueillette des données a pour but d'inviter chacune des personnes susceptibles d'intervenir auprès de l'élève, à identifier et à décrire les points forts et faibles de l'élève dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur. C'est une étape importante car cette cueillette permettra d'établir adéquatement les objectifs éducatifs à viser en priorité et de déterminer le lieu de scolarisation susceptible de répondre le plus adéquatement à ses besoins.

Les instruments utilisés devraient tenir compte des critères suivants:

- respecter la langue et le mode de communication de l'enfant,
- être reconnus valides pour les fins auxquelles on les utilise,
- être administrés par un personnel préparé et compétent,
- fournir des informations susceptibles d'éclairer l'intervention,
- permettre de traduire les résultats en objectifs éducatifs.

Il est à noter que peu d'instruments sont actuellement disponibles pour préciser les déficits scolaires. En effet, les nouveaux programmes d'enseignement ont rendu désuets plusieurs outils de mesure qui avaient été développés localement. Aussi faudra-t-il accorder une attention spéciale à cet aspect en attendant leur mise à jour. Pour l'ensemble, le formulaire de «bilan fonctionnel» du ministère de l'Éducation répond en partie aux exigences nouvelles par la démarche d'évaluation qu'il propose.

> LE BILAN FONCTIONNEL EST UN ENSEMBLE DE DONNÉES DÉCRIVANT LES FORCES ET LES FAIBLESSES D'UN ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS AINSI QUE LES CONDITIONS DE SON DÉVELOPPEMENT, LE TOUT SERVANT À PRÉPARER UN PLAN D'ACTION APPLICABLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE LE PLUS NORMAL POSSIBLE.
>
> (D.G.D.P., M.É.Q., juin 82, page 9)

Nous sommes d'avis que l'ensemble des opérations que constitue la cueillette des données doit être coordonné par la direction de l'école. En effet, de par l'autorité que lui confère son rôle, elle est la seule en mesure de demander aux diverses personnes de procéder aux évaluations et d'attabler ces partenaires pour préciser le plan d'action. Il est également de sa responsabilité, à titre de première responsable de la qualité de l'enseignement dans son école, d'évaluer l'ensemble des progrès de l'élève. Cela ne signifie pas qu'elle doive tout faire elle-même, mais plutôt qu'elle doive prendre les mesures pour s'assurer que tout est fait pour servir l'élève en difficulté.

La direction d'école peut utiliser une fiche de contrôle pour noter les domaines où une évaluation paraît requise, le nom de la personne qui est responsable de cette évaluation et la date où on devra l'avoir complétée (Illustration 2).

Illustration 2

FICHE DE CONTROLE POUR LES EVALUATIONS

Liste des domaines pour lesquels une évaluation apparaît indiquée

Nom _____ Date _____

Domaines	Responsable	Date de l'évaluation
DES APPRENTISSAGES		
AFFECTIF		
COGNITIF		
SOCIAL		
PHYSIQUE		
AUTRES		

Directeur _____ Titulaire _____

Une fois la cueillette des données terminée, la direction de l'école convoque les intervenants (parents inclus) afin de tracer le portrait global de l'élève et préciser un plan d'action détaillé pour lui venir en aide. D'aucuns seront d'avis qu'il n'est pas souhaitable d'associer les parents dès cette étape; il faut cependant se rappeler que, si leur collaboration n'est pas acquise, il est peu probable que l'on puisse atteindre les résultats escomptés. Les pédagogues et les professionnels d'expérience pourront aisément appuyer ce point de vue.

– L'établissement du plan d'action

Cette section du plan d'intervention personnalisé est probablement celle qui intéresse le plus les intervenants car elle a pour objet de faire la liste des actions qui seront entreprises. C'est également la section qui demande le plus d'attention de la part des participants car elle les implique directement en regard des interventions qu'ils auront à effectuer.

Historiquement, les enfants en difficulté passaient d'un degré à l'autre. Il se retrouvaient soumis aux mêmes programmes d'enseignement parce que l'information contenue dans leurs dossiers n'était pas de nature à permettre au nouveau titulaire de situer leur cheminement et de connaître dès le début de l'année leur niveau de compétence. Cette situation obligeait à refaire des évaluations pendant plusieurs semaines avant d'en arriver à présenter à l'enfant un programme qui lui convienne. Le dossier d'un nouvel arrivant au secteur de l'adaptation scolaire contenait habituellement beaucoup d'informations sur ses problèmes de comportement et son quotient intellectuel mais les remarques concernant son rendement scolaire et les comportements inappropriés qui avaient fait l'objet de référence étaient imprécises, subjectives et impropres à constituer le fondement d'un plan d'action. Occasionnellement, une liste d'objectifs acquis ou non acquis accompagnait l'enfant d'une année à l'autre. Ce mode de transmission d'informations ne précisait en rien le temps nécessaire à l'enfant pour en avoir acquis la maîtrise, les méthodes pédagogiques mises à l'essai et le matériel didactique qui, tout au long de l'apprentissage, avait été utilisé. Rarement les documents précisaient-ils les buts et les objectifs auxquels il fallait être attentif dès le début de la nouvelle année.

La prise de conscience des problèmes découlant de telles coutumes pédagogiques a entraîné la nécessité de réviser les pratiques. La nouvelle proposition amène à définir un véritable plan d'action où l'on va retrouver des buts et objectifs précis, des moyens pour les atteindre et le mode d'évaluation qui permettra de bien jauger les progrès du jeune.

Pour établir ce plan d'action, nous suggérons la démarche suivante. Elle comporte huit phases:

a – la détermination des domaines où l'enfant a besoin d'aide

À partir des évaluations, on fait une liste des points forts et des points faibles, on établit le niveau de performance actuel et on identifie les points où des mesures d'aide s'imposent.

b – la définition des buts annuels

Il y a au moins six avantages importants à formuler des buts et des objectifs en termes opérationnels:

- ils sont communicables
- il est possible d'en mesurer l'atteinte
- ils sont facteurs de motivation auprès de l'élève
- ils facilitent la communication parents – enseignants – administrateurs
- ils facilitent la préparation des plans d'action de l'intervenant
- ils obligent à centrer les échanges sur l'intervention

Afin de faciliter la décision pour identifier les buts à viser en priorité, nous suggérons de procéder à partir des critères suivants:

- quelles sont les inquiétudes les plus importantes pour les parents?
- quels sont les problèmes identifiés par le titulaire comme étant les plus importants?
- quelles sont les tâches que l'enfant doit obligatoirement pouvoir réaliser le plus rapidement possible?

- quels sont les comportements qu'il serait le plus facile de modifier à court terme?
- y a-t-il des comportements qu'il faut rapidement modifier parce qu'ils sont dangereux pour lui ou pour les autres? La réponse à chacune de ces questions pourra constituer un but à retenir dans le plan d'action.

c – la rédaction des objectifs pour atteindre les buts

Pour chaque but établi à la phase précédente, il s'agit de retenir de courts énoncés identifiant des actions que devra réaliser l'enfant. Chaque objectif doit être formulé de manière à pouvoir être mesuré.

De fait, les objectifs sont des étapes qui mènent à l'atteinte du but arrêté. Il est important de déterminer une période de temps pour leur réalisation. Cela permettra de faire le point périodiquement pour vérifier les progrès réalisés. Chaque but devra donc être accompagné d'un ensemble d'objectifs.

Tous les nouveaux programmes d'enseignement, de même que tous les documents qui invitent à l'action éducative sont actuellement formulés par objectifs; c'est donc que cette approche comporte certaines vertus. Les modèles d'enseignement systématique, tels l'enseignement de précision et l'enseignement assisté par ordinateur, trouvent leurs fondements dans une approche où, dès le départ, les objectifs d'apprentissage sont clairement définis. On peut donc considérer que cette approche est privilégiée parce qu'elle permet plus de précision dans l'action, ce qui rejoint directement notre préoccupation actuelle: préciser les cibles d'intervention pour faciliter l'atteinte des objectifs.

À titre d'illustration, voici un exemple qui met en relief l'interdépendance des trois premières phases:

Exemple de buts annuels et d'objectifs à court terme

Niveau de performance actuel:	gribouille sur un papier
Buts annuels:	– sera en mesure d'écrire son nom – sera en mesure de copier l'alphabet, les nombres de 1 à 10, certaines formes
Objectifs, 1re étape:	– reproduire les voyelles de l'alphabet – écrire son nom – reproduire les formes circulaires

d – la détermination des ressources nécessaires pour aider l'enfant

Pour chaque objectif identifié, il faut déterminer les mesures d'aide, c'est-à-dire les ressources humaines et matérielles à mettre à la disposition de l'élève.

Tous les domaines où l'enfant présente des besoins ont déjà été définis. Pour chacun des domaines, un intervenant doit être identifié comme responsable de cet aspect auprès de l'enfant.

Cette section du plan doit préciser le lieu où se feront les interventions, les modalités de transport si ce service est requis, les types de rééducation dont l'enfant doit bénéficier: langage, comportement social, lecture, prothèses, soins psychiatriques, etc.

e – la fixation des activités auxquelles l'enfant pourra participer en milieu régulier

Il faut aborder cet aspect en prenant comme référence que la classe régulière est le milieu le plus normal possible. Pour toutes les activités vécues à l'école, il faut ressortir les arguments qui appuieraient le fait de ne pouvoir offrir, en classe régulière, les mesures d'aide dont l'enfant a besoin. Il est également important de préciser le pourcentage du temps en situation d'intégration. Ce pourcentage peut s'établir entre zéro et cent.

f – la détermination d'une période de temps pour la durée d'application du plan

Cette opération est nécessaire pour coordonner l'ensemble des actions et permettre aux intervenants de faire le point. La révision du plan doit se faire périodiquement, au minimum une fois par année; pour ce faire, on réunit l'ensemble des intervenants.

Lors de la rencontre, chacun apporte les résultats qui illustrent les progrès de l'enfant. Lorsqu'un objectif est atteint, on planifie les actions à entreprendre pour un autre objectif, s'il y a lieu. Si les progrès sont plus lents que prévu, on reconduit l'objectif pour une nouvelle étape.

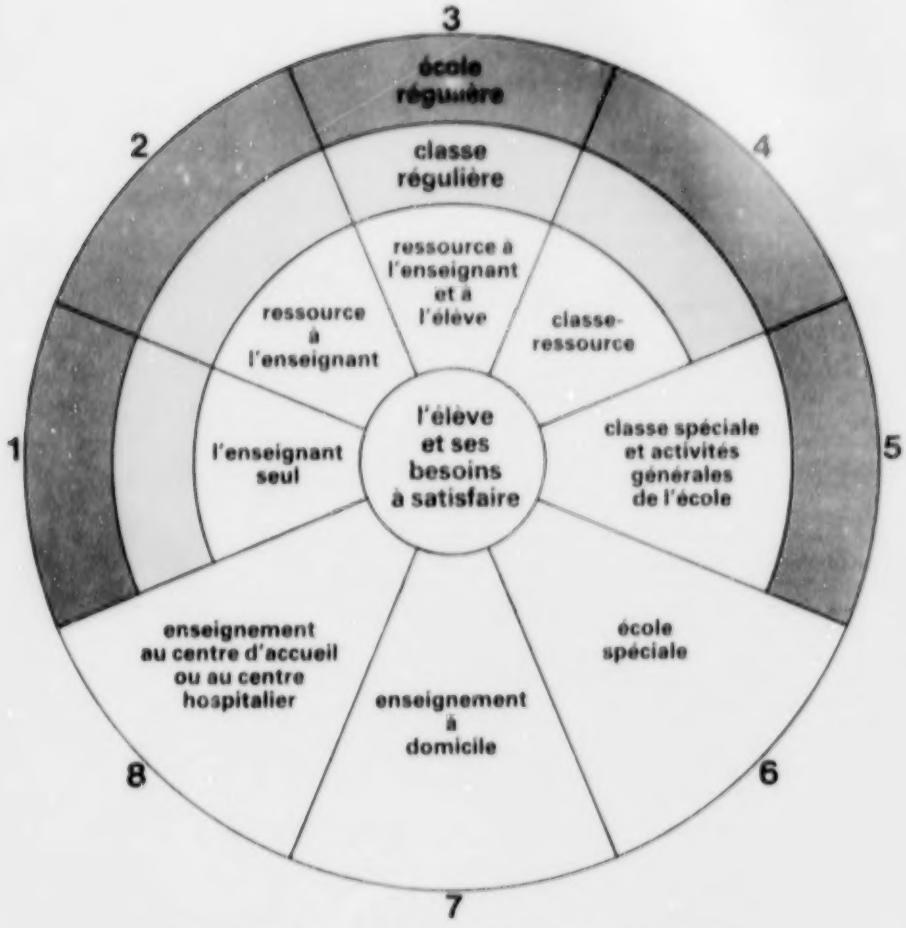
g – la décision concernant le lieu et le niveau de scolarisation de l'élève

Une fois les mesures d'aide bien définies, il s'agit de déterminer le lieu où l'enfant sera susceptible de recevoir tous les services dont il a besoin. Cette décision doit être prise à la lumière des besoins personnalisés de l'élève, lesquels ont clairement été établis au début du processus. Il s'agit alors d'apprécier dans quelle mesure l'enfant peut fréquenter une classe régulière. Cette situation doit être envisagée en tout premier lieu. Advenant que l'enfant ne puisse fréquenter ce lieu, on peut alors envisager d'autres niveaux de services tels, la classe spéciale, l'école spécialisée ou toute autre formule qui répond adéquatement aux besoins de l'enfant et qui constitue pour lui le milieu le plus normal possible. La démarche proposée oblige donc, dès le départ, à situer l'enfant en classe régulière et à faire la preuve, à partir de ses besoins éducatifs, de l'impossibilité pour ce dernier de la fréquenter et d'y recevoir une réponse à ses besoins.

Le schéma suivant illustre bien les choix qui s'offrent aux intervenants pour déterminer le cadre le plus normal possible où le jeune trouvera réponse à ses besoins. C'est selon la séquence indiquée (1, 2, 3, etc.) qu'il faut procéder pour préciser ce qui convient le mieux. Encore une fois, il faut faire en quelque sorte la preuve que la situation 1 ne peut répondre aux besoins avant d'envisager la situation 2, et ainsi de suite pour les autres situations (illustration 3).

Illustration 3

MODÈLE DES RESSOURCES CENTRÉES
SUR L'ÉLÈVE ET SES BESOINS



Adaptation d'une idée originale de
A. Wener et R. O'Shaughnessy

h – la détermination des critères d'évaluation

Pour chaque objectif déterminé, il faut préciser le ou les critères qui serviront à évaluer la portée des interventions.

Cette tâche a pour objet:

- d'estimer si les progrès réalisés par l'enfant sont satisfaisants,
- de vérifier si les buts et les objectifs ont besoin d'être réajustés,
- d'apporter les modifications au plan des services s'il y a lieu,
- de réviser le lieu et le niveau de scolarisation de l'élève.

À titre d'illustration, on trouvera ci-après une suggestion de formulaire que l'on peut utiliser. Pour mieux saisir la démarche, le formulaire a été complété (Illustration 4).

Illustration 4

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Nom de l'école : Les Trois Cantons

Nom de l'élève : Bouchard Prénom(s) : Gilles

Groupe-classe : 7 ans Date de naissance : 77-12-12

1 - PARTENAIRES D'INTERVENTION

NOM ET FONCTION		RÔLE AUPRÈS DE L'ENFANT
André Jean	directeur	Responsable du projet d'intervention
Denise Tremblay	orthopédagogue	Spécialiste en enseignement correctif
Suzane Bouchard	enseignante	Titulaire de l'élève
Louise Royer	orthophoniste	Rééducation en langage

2 - ÉCHÉANCIER DE L'INTERVENTION

1. Date de la première rencontre-étude : 84-04-08

2. Période de mise en application du plan : de 84-04-10 à 84-06-22

3 - NATURE DE L'INTERVENTION

orthopédagogie [X] psychologie [ ] autre (spécifier s.v.p.) [ ]

orthophonie [X] service social [ ]

4 - LE PLAN D'INTERVENTION PROPREMENT DIT (au verso)

5 - ACTIVITÉS ET POURCENTAGE D'INTÉGRATION EN CLASSE RÉGULIÈRE

L'enfant fréquente une classe-ressource pour 20% de ses activités à l'école, donc 80% en classe régulière

- NIVEAU DE SERVICE RECOMMANDÉ

Classe régulière avec appui de la personne-ressource

6 - COMMUNICATION AUX PARENTS

Fréquence : mensuelle Par qui ? titulaire de la classe régulière

7 - SIGNATURES DES PARTENAIRES AU PLAN

Personne(s)-ressource(s) :

***

Illustration 4 (suite)

Matière ou domaine	Buts annuels	Situation désirée (objectifs visés)	Moment(s) d'intervention	Qui intervient?	Outil(s) nécessaire(s)	Évaluation (modalités, critères)
Français	Utiliser volontiers les ouvrages	- Développement de l'habileté	1 période de rédac.	orthopédagogue	- cahier de travaux	Tests de la méthode
	Utiliser à l'étude avec la 3e et	de	ration par jour, le		- plan type	90% de réussite
	4e secondaire	lire couramment à	matin		- méthode de lecture	Tests de la méthode
		des questions de compréhen-			ons)	90% de réussite
		sion à un texte de 50 - 75			- leçons utilisés en	90% de réussite aux
		mots usuels			classe régulière	tâches remises
		- Reconnaître en contexte les				
		différents syllabes (en				
		exclure ou, oi, eau, ch)				
		toute				
		- Reconnaître les graphèmes sui-				
		vants: ceci, le mien, le				
		sien				
		- Lire en contexte les suite:				
		des suivantes: au, ai, eu,				
		oin, ien.				
Orthophonie	Utiliser correctement	- Rendre l'enfant capable d'u	En classe par le ti			
		tiliser correctement la (s)	tulaire.	Titulaire	Activités de communi	Évaluation continue
		et le (sh) en contexte	1 période de rédac		cation orale	chaque fois que
			tion par semaine	Orthophoniste		l'enfant fait l'or
						reur
			À la maison	Parents		- test de reproductio
						- fiche d'observation

4 – CONDITIONS DE RÉUSSITE DU PROCESSUS

– Rigueur

Le succès de l'application du plan d'intervention réside dans la rigueur avec laquelle est exécutée chacune des étapes qu'il propose. Revoyons donc de façon concise la démarche qui s'impose pour mener à bien l'exécution du plan d'intervention.

Avant de porter le cas de l'élève en difficulté à l'attention de la direction, le titulaire, premier responsable de l'enfant, aura déjà pris soin, avec l'aide des parents, de fournir à l'enfant toutes les mesures d'aide dont il dispose. Lorsque finalement l'enseignant réfère l'enfant à la direction, cela signifie qu'il estime nécessaire d'impliquer d'autres intervenants dans l'étude de la problématique de son élève.

– Participation et concertation de tous

Suite à cette étape, la direction convoque le personnel nécessaire pour procéder à une analyse plus complète et commander des évaluations plus précises afin d'orienter les actions à entreprendre. Dès cette étape, les parents sont informés des problèmes d'adaptation de leur enfant et de la nécessité de pousser plus loin les investigations. Pour ce faire, il est recommandé d'obtenir par écrit leur autorisation.

La cueillette des données complétée, le directeur convoque alors les partenaires (parents inclus) pour partager les observations, déterminer les buts à viser et les objectifs spécifiques d'intervention qui s'y rattachent.

Chaque intervenant doit par la suite dresser la liste des moyens qu'il entend privilégier et du matériel qui lui sera nécessaire pour aider l'élève. Il doit de plus préciser les critères qui lui serviront à évaluer les progrès. Chacun remet à la direction une copie de ce document.

– Action soutenue

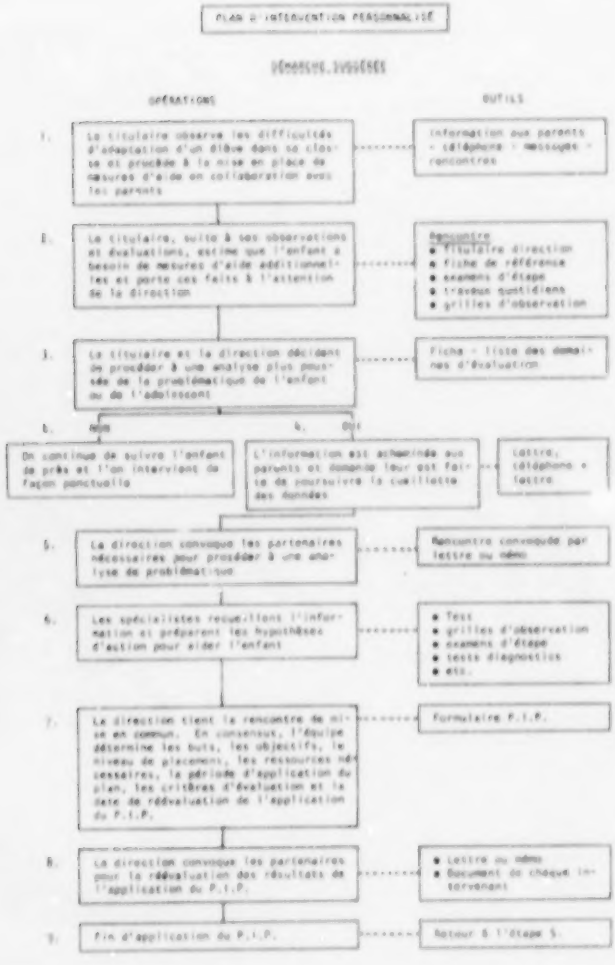
La direction conserve le tout. Ces informations seront réutilisées lors de l'étape de réévaluation.

Suite à la période prédéterminée de l'application du plan, la direction convoque à nouveau les partenaires. Chacun fournit par écrit les résultats obtenus par l'enfant et les suggestions à retenir pour poursuivre le programme d'aide, si la chose est nécessaire. Cette rencontre permet donc:

- de décider, s'il y a lieu, de maintenir les mesures d'aide arrêtées au départ ou de les améliorer,
- de proposer de nouveaux moyens d'action,
- de réviser les critères d'évaluation,
- de commander de nouvelles évaluations,
- de procéder à la mise à jour du plan d'intervention personnalisé.

Le tableau suivant présente, de façon schématique, toutes les étapes de la démarche proposée (Illustration 5).

Illustration 5


PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ
DÉMARCHE SUGGÉRÉE
OPÉRATIONS
OUTILS
1.
La titulaire observe les difficultés d'adaptation d'un élève dans sa classe et procède à la mise en place de mesures d'aide en collaboration avec les parents
Information aux parents
• téléphone • messages • rencontres
2.
La titulaire, suite à ses observations et évaluations, estime que l'enfant a besoin de mesures d'aide additionnelles et porte ces faits à l'attention de la direction
Rencontre
• titulaire direction
• fiche de référence
• examens d'étape
• travaux quotidiens
• grilles d'observation
3.
La titulaire et la direction décident de procéder à une analyse plus poussée de la problématique de l'enfant ou de l'adolescent
Fiche - liste des domaines d'évaluation
4.
NON
On continue de suivre l'enfant de près et l'on intervient de façon ponctuelle
4.
OUI
L'information est acheminée aux parents et demande leur est faite de poursuivre la cueillette des données
Lettre, téléphone • lettre
5.
La direction convoque les partenaires nécessaires pour procéder à une analyse de problématique
Rencontre convoquée par lettre ou mémo
6.
Les spécialistes recueillent l'information et préparent les hypothèses d'action pour aider l'enfant
• Test
• grilles d'observation
• examens d'étape
• tests diagnostics
• etc.
7.
La direction tient la rencontre de mise en commun. En consensus, l'équipe détermine les buts, les objectifs, le niveau de placement, les ressources nécessaires, la période d'application du plan, les critères d'évaluation et la date de réévaluation de l'application du P.I.P.
Formulaire P.I.P.
8.
La direction convoque les partenaires pour la réévaluation des résultats de l'application du P.I.P.
• Lettre ou mémo
• Document de chaque intervenant
9.
Fin d'application du P.I.P.
Retour à l'étape 5.

5 – UNE ÉTAPE-CLÉ: LA RÉUNION DE PLANIFICATION

L'implantation d'un plan d'intervention personnalisé suppose dès le départ une concertation de tous les intervenants pour tracer un plan d'action à la mesure des besoins éducatifs d'un enfant. Cette difficile entreprise nécessite une mise en commun de toutes les données concernant l'état de la situation. C'est à ce titre que la participation des parents ou des tuteurs apparaît si importante.

Afin de faciliter cet exercice nécessaire que constitue la réunion de planification, il convient de bien clarifier les tâches que les participants doivent accomplir et de faire en sorte que chacun soit en mesure de répondre à ces trois questions:

- quels sont les objectifs sur lesquels porteront mes interventions?
- quels moyens vais-je utiliser pour y parvenir?
- quels sont mes critères pour évaluer les problèmes réalisés par l'élève?

Suite à ces échanges, nous suggérons que la personne-ressource en adaptation scolaire soit responsable de rédiger le plan d'intervention. Ce qui importe, c'est de ne pas perdre de vue que cette opération doit conserver un caractère pédagogique. Il faut que le tout soit rédigé de façon concise et claire. La secrétaire de l'école peut sûrement collaborer à la réalisation de cette tâche particulièrement en ce qui a trait aux aspects administratifs.

Cette démarche comporte selon nous de nombreux avantages et nous apparaît le meilleur moyen pour apporter à l'élève une aide adéquate qui corresponde véritablement à ses besoins. Parmi les avantages, on peut en signaler quatre:

- le fait que chaque intervenant puisse, dès le départ, connaître clairement les objectifs éducatifs sur lesquels il doit travailler;
- le fait qu'il doive réfléchir aux moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir;
- le fait que l'on doive préciser la méthode que l'on utilisera pour évaluer les progrès de l'élève;
- le fait que le tout soit élaboré par les différents intervenants en concertation les uns avec les autres, ce qui permet à chacun de connaître la nature des interventions des autres et, partant, d'en tenir compte.

Trop longtemps, les pratiques ont catégorisé les élèves et les services, et notre courte histoire nous permet déjà de conclure que toute autre formule d'aide à l'élève en difficulté non centrée sur des besoins spécifiques aboutit à l'impasse. Le rapport Copex a permis de tirer des conclusions non équivoques à ce sujet.

Tous ceux qui utilisent une démarche semblable sont unanimes à affirmer que la concertation des intervenants est le gage le plus sérieux du succès d'un programme d'aide à l'élève. Il apparaît également que cette démarche permette une économie de temps puisqu'elle oblige à bien localiser les interventions de chacun; cela évite ainsi les multiples rencontres dues à l'imprécision et à l'incompréhension des besoins éducatifs de l'élève en difficulté. Elle permet de savoir clairement qui fait quoi pour aider l'enfant, comment et quand.

6 – LA PARTICIPATION DES PARENTS, UN ÉLÉMENT ESSENTIEL

Il importe d'accorder une attention toute spéciale à cette question. En effet, l'expérience nous démontre qu'il n'est pas toujours facile d'apprivoiser les parents à l'école. Le seul gage de réussite de leur engagement dans un tel projet réside dans le climat de confiance qu'ils sauront trouver lors de leur participation aux échanges précédant la rencontre de planification.

Dans un premier temps, nous suggérons aux intervenants de convenir du postulat suivant:

> LE PARENT EST LE PREMIER RESPONSABLE DE L'ENFANT; SANS SA COLLABORATION, NUL PROJET ÉDUCATIF N'EST COMPLET.

Si nous acceptons cet énoncé, il faut tout mettre en oeuvre pour garantir l'adhésion du parent au même énoncé et susciter sa collaboration.

Afin de s'assurer qu'il se sente à l'aise lors de la réunion de planification, il faut lui permettre de se familiariser avec la démarche du plan d'intervention personnalisé.

D'abord, il faut l'informer, soit par téléphone ou par lettre, de la tenue de la rencontre qui aura lieu. Il faut lui préciser les objectifs, lui faire connaître les droits de son enfant à recevoir une éducation de qualité à l'école et insister sur l'importance de sa participation en invoquant le fait qu'il possède des informations importantes sur les habitudes de vie de son enfant susceptibles de faciliter le choix des mesures d'aide les plus appropriées. Il faut lui demander de se préparer à participer à cette rencontre.

On peut lui suggérer de se faire accompagner à la rencontre par quelqu'un en qui il a confiance et qui connaît les besoins de son enfant. On doit l'inviter à réviser les documents qui lui ont déjà été envoyés et qui expliquent les difficultés que rencontre son enfant.

On peut également lui suggérer de choisir les questions, dans la liste qui suit, pour lesquelles il aimerait recevoir des éclaircissements.

- Quels sont les résultats qu'a obtenus mon enfant aux tests qui lui ont été administrés?
- Sur quelle matière mon enfant recevra-t-il de l'aide?
- Quels sont les services que recevra mon enfant pour l'aider à atteindre les objectifs que vous proposez?
- Quelle classe fréquentera mon enfant?
- Dans quelle mesure participera-t-il à des activités en classe régulière?
- À quel genre de programme mon enfant sera-t-il soumis à part celui de la classe ordinaire?
- Comment réagissent les autres enfants de la classe à l'égard de mon enfant?
- Quels sont les problèmes de comportement que présente mon enfant?
- Comment son titulaire intervient-il lorsque ces problèmes se manifestent?
- Comment et quand va-t-on vérifier les progrès de mon enfant?
- À quel moment vais-je être informé de ses progrès?

Enfin, on peut lui demander:

a) de faire la liste des habiletés particulières et des intérêts que son enfant démontre à la maison;

b) de préciser les domaines dans lesquels il aimerait bien voir son enfant s'améliorer;

c) d'identifier les comportements qu'il aimerait voir s'améliorer le plus tôt possible.

On peut lui proposer de discuter avec son enfant des problèmes que ce dernier vit à l'école, de ce qu'il aimerait faire, de recueillir ces précieuses informations et d'en faire part lors de la rencontre.

Il est très important de faire en sorte qu'il ne se sente pas dévalorisé parce qu'il n'est pas spécialiste; dans cette optique, il faut insister auprès des professionnels pour qu'ils évitent l'utilisation d'un jargon hermétique et réservé aux praticiens.

Enfin, il faut surtout reconnaître au parent le droit d'être en désaccord avec les buts et les objectifs et le droit de s'exprimer pour en expliquer les raisons.

D'aucuns pourraient s'inquiéter de la contestation ou des critiques que les parents peuvent apporter à l'égard du plan de services offert à leur enfant. Déjà, le Québec, à l'instar de certains états américains ou provinces canadiennes, a vu des parents porter leur cause devant les tribunaux pour contester la qualité du programme éducatif offert. Qu'il suffise, à cet égard, de souligner que, dans bien des cas, cette situation est due au fait que, d'une part, ces parents n'étaient pas associés dès le départ à la recherche de solution et, d'autre part, étaient peu informés sur l'ensemble des mesures arrêtées pour venir en aide à l'enfant. De toute manière, nous pouvons émettre l'hypothèse que, si ces derniers sont impliqués dans l'élaboration du plan d'intervention et qu'ils y voient l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans l'application des mesures d'aide à la maison, il sera plus facile de s'assurer de leur collaboration. À titre indicatif, un modèle de lettre est donné (illustration 6).

Illustration 6

LETTRE DE PRISE DE CONTACT

Date _____

_____
(nom des parents)

Dans le but de fournir à votre enfant un programme scolaire qui lui convienne le mieux, il est important d'assurer une collaboration étroite entre la famille et l'école.

C'est pourquoi nous aimerions échanger avec vous nos points de vue concernant les besoins de _____ (prénom de l'enfant) et voir ensemble comment il serait possible d'améliorer les services que lui offre l'école.

A cet effet, une rencontre avec vous serait souhaitable dans les plus brefs délais. Veuillez, s'il vous plaît, communiquer avec nous le plus tôt possible. Nous comptons sur votre entière collaboration.

Salutations distinguées,

_____
titulaire

_____
direction

7 – L'UTILITÉ PÉDAGOGIQUE DU P.I.P.

Les avenues proposées par la démarche du plan d'intervention personnalisé ont déjà été exploitées par plusieurs éducateurs tant au Québec qu'ailleurs. La proposition n'est pas neuve. La nécessité de personnaliser l'analyse de besoins et les actions à entreprendre pour aider l'enfant rallie avec assez de facilité les intervenants. Trop souvent cependant, les mesures mises en place pour atteindre l'objectif ont un caractère administratif dominant et l'utilité pédagogique de toutes les étapes à franchir pour permettre l'accès aux ressources en laisse plus d'un perplexe.

Dans l'esprit de l'auteur, le plan d'intervention personnalisé revêt le caractère du plan d'étape pour l'enseignant régulier. Il devient l'outil à partir duquel il prépare ses interventions ponctuelles, précise ses stratégies, choisit le matériel didactique à privilégier et élabore les outils qui lui serviront à vérifier les progrès. Toute son action auprès de l'enfant se justifie à partir de son contenu. C'est également à partir des besoins qu'il met en lumière que la direction de l'école commande les ressources, distribue les mandats. Le plan d'intervention lui permet de superviser les actions entreprises et d'assurer la cohésion des efforts de chacun.

8 – CONCLUSION

L'avènement de l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation ne constitue pas en soi une garantie de l'amélioration des services. En effet, on peut constater, à la lumière des critiques actuelles qui fusent de toutes parts, la facilité avec laquelle il est possible de se soustraire à l'obligation d'allouer les ressources nécessaires aux élèves en difficulté. La réglementation actuelle du ministère de l'Éducation prévoit une allocation de ressources financières adéquate. Cependant, il est facile de constater que, dans plusieurs milieux, les pratiques laissent voir des diminutions de services significatives dans ce secteur, sous le couvert de l'importance d'intégrer les élèves en difficulté. On alloue les ressources à d'autres fins. Tant et aussi longtemps que le problème ne sera pas abordé sous l'angle de besoins personnalisés, nous croyons que des jeunes seront souvent laissés pour compte.

À l'instar de Ron Posno (1981), directeur des services d'éducation spécialisée à London, Ontario, qui expliquait les difficultés à mettre en place des services de qualité en adaptation scolaire, nous observons que trop souvent:

- les membres des équipes multidisciplinaires, qui ont peu d'interactions directes avec les enfants, définissent des objectifs éducatifs qu'ils n'auront pas à assumer;
- les professeurs et les personnes-ressources en adaptation scolaire grugent continuellement sur le temps d'intervention au profit d'opérations administratives telles que discussions, rencontres d'équipes, élaboration de formulaires, etc;
- les enseignants réguliers doivent accepter des enfants en difficulté sans avoir été préalablement instrumentés et sans obtenir de support significatif de personnes-ressources et de matériel adapté;
- le rôle des parents au titre de partenaires est loin de faire partie des préoccupations des équipes-école;
- le mouvement syndical recherche, à travers des solutions négociées, l'acceptation du principe de l'intégration et l'amélioration des services éducatifs aux élèves en difficulté;
- les commissions scolaires élaborent des politiques locales en adaptation scolaire en prenant bien soin de ne pas se créer l'obligation de garantir des ressources nécessaires pour répondre à la clientèle d'élèves en difficulté.

À la lumière de ces constats, nous questionnons la volonté réelle qui anime les parties à garantir l'accessibilité à l'école publique, à une éducation de qualité et ce, dans le milieu le plus normal possible.

La démarche proposée par le plan d'intervention personnalisé, de par le fait qu'elle s'intéresse à l'élève sous l'angle de ses besoins personnalisés, offre, à notre avis, de meilleures chances d'apporter des réponses éducatives adaptées en proposant un consensus dans l'action. Il va de soi que le mode d'allocation des ressources devra s'adapter et les

responsabilités des partenaires se préciser en regard de cette nouvelle approche. Ces deux aspects feront l'objet de précisions, plus loin, compte tenu de l'importance qu'ils revêtent dans le cadre d'une telle démarche.

TROISIÈME PARTIE

LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

«L'éducation étant un travail d'équipe, elle demande un partage des responsabilités et un engagement vis-à-vis le travail d'équipe.»

(Herda, 1980)

1 – INTRODUCTION

Parmi les quelque un million cent mille jeunes enfants et adolescents qui fréquentent les institutions scolaires primaires et secondaires du Québec, il y en a 10% qui connaissent des difficultés d'adaptation scolaire. Cette population a ses droits. Elle oblige la société à porter une attention toute particulière à la condition scolaire qui est sienne.

En novembre 1978, le ministère de l'Éducation du Québec décide de donner le pas en publiant un énoncé de politique et un plan d'action. Il invite les commissions scolaires à se doter d'une politique locale visant à fournir aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage une éducation de qualité, dans le milieu le plus normal possible et ce, à l'école publique.

«POUR FACILITER L'APPLICATION GRADUELLE DE CETTE POLITIQUE D'INTÉGRATION SCOLAIRE, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION INVITERA LES COMMISSIONS SCOLAIRES À PRÉVOIR À L'INTÉRIEUR DE LEURS PLANS DE DÉVELOPPEMENT, DES MESURES GRADUÉES D'AIDE AUX ENFANTS EN DIFFICULTÉ ET AUX ENSEIGNANTS QUI LES INTÈGRENT DANS LEURS CLASSES ET DES SESSIONS DE RECYCLAGE POUR LE PERSONNEL DES ÉCOLES QUI APPLIQUERONT CETTE POLITIQUE.»

(École québécoise, 1978, page 31)

Cinq ans après la parution de la politique, nous sommes forcés de constater que la réalisation des objectifs vertueux contenus dans le document ministériel est loin d'être terminée. En effet, le manque de mesures susceptibles d'entraîner les milieux à s'engager à garantir des services éducatifs compromettent actuellement plusieurs initiatives locales. Il est révélateur que, pour forcer les milieux à se doter d'une politique qui respecte les orientations ministérielles et pour freiner l'intégration non planifiée des élèves en difficulté, la dernière convention collective des enseignants (1983-85) oblige les commissions scolaires à se doter d'un politique d'intégration.

«SI CE N'EST DÉJÀ FAIT, LA COMMISSION DOIT ADOPTER UNE POLITIQUE DE SERVICES ÉDUCATIFS PARTICULIERS AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE QUI FAVORISE LEUR INTÉGRATION DANS DES CLASSES RÉGULIÈRES.»

(Convention nationale 1983-85, p. 120)

Cette disposition est également assortie de précisions:

«La commission crée un comité consultatif spécifique des enseignants pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce comité a pour mandat de:

- donner son avis sur l'élaboration de la politique d'organisation des services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- faire des recommandations quant à la mise en oeuvre de cette politique;
- formuler des recommandations quant aux types d'élèves qui devraient être intégrés et quant aux types de services d'appui à être fournis à cette clientèle intégrée et ce, compte tenu des ressources financières spécifiques disponibles.»

(Convention nationale 1983-85, p. 120)

Il est donc permis de conclure que le ministère de l'Éducation du Québec entend prendre des moyens plus fermes afin de réaliser sa politique concernant les élèves en difficulté. On peut prévoir que chaque commission scolaire aura sous peu à procéder à l'élaboration d'une politique locale assortie d'un plan d'action, si ce n'est déjà fait.

«IL APPARTIENDRA AUX COMMISSIONS SCOLAIRES, EN COLLABORATION AVEC LES COMITÉS D'ÉCOLE ET LES COMITÉS DE PARENTS, DE PLANIFIER LE DÉVELOPPEMENT ET L'ORGANISATION DES SERVICES AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ QUI PERMETTRONT À CHACUN D'ENTRE EUX D'AVOIR ACCÈS À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ DANS LE CADRE LE PLUS NORMAL POSSIBLE.»

(École québécoise, 1978, p. 23)

L'élaboration de la politique-commission ne constitue pas en soi une difficulté bien grande. En effet, il s'agit simplement de reprendre à son crédit les principes énoncés dans la politique ministérielle et de formuler les grandes orientations qu'entend privilégier la commission scolaire pour sa mise en oeuvre.

À notre avis, la difficulté principale de l'opération réside dans l'articulation d'un plan d'action cohérent qui garantit la mise en application des principes énoncés, établit le partage des responsabilités et détermine de manière précise les actions à réaliser aux trois paliers, à savoir: la commission scolaire, l'école et la classe.

Cette partie a pour but de suggérer des pistes pour établir un partage des responsabilités qui assure le respect des besoins personnalisés des élèves en difficulté d'adaptation scolaire.

2 – DES SERVICES PERSONNALISÉS

L'énoncé de politique du ministère de l'Éducation invite à percevoir l'enfant ou l'adolescent sous l'angle de ses besoins éducatifs particuliers. Cette approche oblige à personnaliser la démarche tant au plan de l'analyse des besoins de l'élève que de la détermination des mesures d'aide susceptibles de répondre adéquatement à ces besoins. La «Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés» (1982), élaborée par l'équipe de la Direction de l'évaluation pédagogique au ministère de l'Éducation, permet de mettre en lumière les forces et les faiblesses de l'élève. Le bilan fonctionnel qu'elle propose est défini dans le texte d'orientation du document et se lit comme suit:

«UN ENSEMBLE DE DONNÉES DÉCRIVANT LES FORCES ET LES FAIBLESSES D'UN ENFANT QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS AINSI QUE LES CONDITIONS DE SON DÉVELOPPEMENT, LE TOUT SERVANT À PRÉPARER UN PLAN D'ACTION APPLICABLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE LE PLUS NORMAL POSSIBLE.»

(D.G.D.P., 1982, p. 11)

Cette approche amène donc à considérer l'enfant en difficulté comme étant un enfant ayant les mêmes besoins éducatifs qu'un enfant normal, auxquels s'ajoutent des besoins particuliers dus à son handicap. Le plan d'intervention personnalisé que nous avons proposé dans une autre partie précise une démarche pour analyser les besoins et déterminer les mesures d'aide à donner à l'élève.

La mise en place des services suppose un partage des responsabilités entre la commission scolaire, l'école et la classe, partage qu'il faut faire connaître à tous les intervenants, parents, administrateurs et éducateurs. Tous doivent être informés, également, de la nature des ressources existantes et de la démarche à suivre pour les rendre accessibles aux élèves en difficulté.

L'ensemble des actions à poser pour clarifier les rôles et les responsabilités de chacun dans la structure de la commission scolaire ainsi que le mode d'accès aux services et les tâches à accomplir pour que l'on réponde aux besoins du jeune en difficulté constituent le plan d'action. L'objectif de ce plan est de mettre le jeune au centre des préoccupations de tous et de permettre à ce dernier de recevoir toutes les mesures d'aide que nécessite sa condition, si l'on veut prétendre lui offrir une éducation de qualité.

3 – LA NÉCESSITÉ D'UN PLAN D'ACTION

Trop souvent, l'administration scolaire établit des politiques en matière de services éducatifs qui ne

trouvent pas d'écho dans le milieu. La plupart du temps, cette situation est due au fait que l'on se garde bien de trop s'engager dans le détail des moyens auquels on est résolu à souscrire pour faire en sorte que l'action éducative s'en trouve influencée. La majorité des critiques actuelles concernant l'intégration des élèves en difficulté sont dues à l'inefficacité et à l'imprécision des moyens consentis pour mettre en force cette politique. Ceci a pour conséquence de compromettre l'adhésion de tous à la philosophie de normalisation que véhicule la politique ministérielle.

> «LE CHANGEMENT NE DOIT PAS PORTER SEULEMENT SUR L'ENSEIGNANT; IL FAUT DÉCELER UNE VOLONTÉ TRÈS NETTE DE L'ORGANISATION DE METTRE EN PLACE DES SUPPORTS ADMINISTRATIFS BIEN PLANIFIÉS ET D'Y CONSACRER LES RESSOURCES NÉCESSAIRES EN RÉAJUSTANT SES PRIORITÉS.
>
> (Safer et Al., p. 109)

La nouvelle orientation en adaptation scolaire nécessite une révision des pratiques en matière d'organisation des services à la population en difficulté. Cette révision entraîne nécessairement un nouveau partage des responsabilités au niveau de la commission, de l'école et de la classe afin de s'assurer que ce changement dépasse le cadre administratif et que la qualité des services éducatifs s'en trouve bonifiée.

Dans cette optique, le plan d'action apparaît essentiel. Il va permettre à chaque intéressé de percevoir le nouveau rôle qu'il devra jouer de même que les actions qu'il devra accomplir pour apporter sa contribution à la réalisation de l'objectif.

Les chapitres qui suivent suggèrent un partage des responsabilités, en pointant certaines actions qu'il faut absolument inscrire dans ce plan d'action. La démarche que nous avons privilégiée permet de préciser les éléments à mettre en place à chacun des paliers de l'organisation scolaire, pour chacun des principes de l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation, à savoir:
- l'accès à l'école publique,
- l'accès à une éducation de qualité, et
- l'accès au milieu le plus normal possible.

4 – ACCÈS À L'ÉCOLE PUBLIQUE

A. LES RESPONSABILITÉS DE LA COMMISSION SCOLAIRE

a – Élaborer une politique d'accessibilité

La toute première étape consiste à élaborer une politique locale en adaptation scolaire. Ce document doit permettre à la commission de reprendre à son crédit les orientations contenues dans l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation. Il est très important, dès le départ, de situer tous les enfants en classe régulière et de faire en sorte que certains n'en soient exclus que lorsque la preuve a été faite de l'impossibilité pour ces derniers de la fréquenter.

Ainsi, afin de s'assurer qu'une même philosophie de normalisation soit partagée par les différents groupes d'intervenants et de favoriser l'établissement d'un consensus sur les orientations à privilégier pour servir les élèves en difficulté dans le milieu le plus normal possible, il est fortement suggéré d'associer des représentants de ces groupes à la rédaction de cette politique.

b – Fournir un modèle administratif de la répartition des niveaux de services

À cet égard, précisons que le ministère de l'Éducation a déjà fourni un guide général d'organisation (D.G.D.P.1980) qui propose de retenir le système en cascade pour mettre à la disposition des élèves un éventail complet de niveaux de services susceptibles de rencontrer tous les besoins des élèves en difficulté. Déjà plusieurs commissions scolaires ont adopté ce modèle administratif. Cette opération n'a pas, à notre avis, permis de rencontrer les objectifs de normalisation souhaités. Nous souscrivons aux commentaires de Normand Giroux (1981):

«Sur le plan de l'organisation, le système en cascade, qui prétendait véhiculer l'idéologie de l'inté-

gration, a largement été le prétexte à légitimer toutes les autres mesures: classe-ressource, classe clinique, classe spéciale provisoire, classe spéciale plein temps, etc. La classe régulière a été mise en sourdine . . . La cascade, l'intégration en classe régulière – de quartier préférablement, il va sans dire – celle-là est mise en veilleuse. Que les autres niveaux de la cascade ne doivent être constitués que d'exceptions, l'on en parle peu.»

Nous croyons que ce constat s'explique par le fait que les pratiques d'évaluation ont encore pour objet de définir une catégorie d'appartenance à l'élève en difficulté et, partant, un programme type pour la catégorie. Cette approche s'inscrit exactement dans le même sens que celle qui a mené à l'impasse mise en évidence par Copex (1976). Il s'agit donc, pour rendre l'école du quartier et la classe régulière accessibles, de permettre une allocation des ressources qui trouve son origine dans les conclusions des analyses personnalisées des besoins de chacun des jeunes.

En ce sens, déjà, certaines commissions scolaires présentent des modèles susceptibles de respecter les besoins personnalisés des élèves en difficulté. Nous proposons ici deux modèles, l'un en milieu urbain, soit celui de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.), et l'autre en milieu rural, soit celui de la Commission scolaire du Gouffre (C.S.D.G.).

Modèle de la C.É.C.M.

Le modèle actuellement en implantation à la C.É.C.M. prend son point d'appui sur une démarche identifiée comme étant «la signalisation continue», laquelle entend favoriser:

- l'action concertée de tous les intervenants;
- l'implication systématique des parents dans le processus;
- la rédaction d'un plan d'intervention personnalisé;
- l'évaluation ponctuelle des résultats de cette intervention.

Le guide d'organisation publié pour soutenir la mise en place des services favorise la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et la personnalisation des services éducatifs à offrir aux élèves (C.É.C.M., juin 82).

Le modèle d'intervention que supporte la signalisation continue comporte trois phases décrites ci-après:

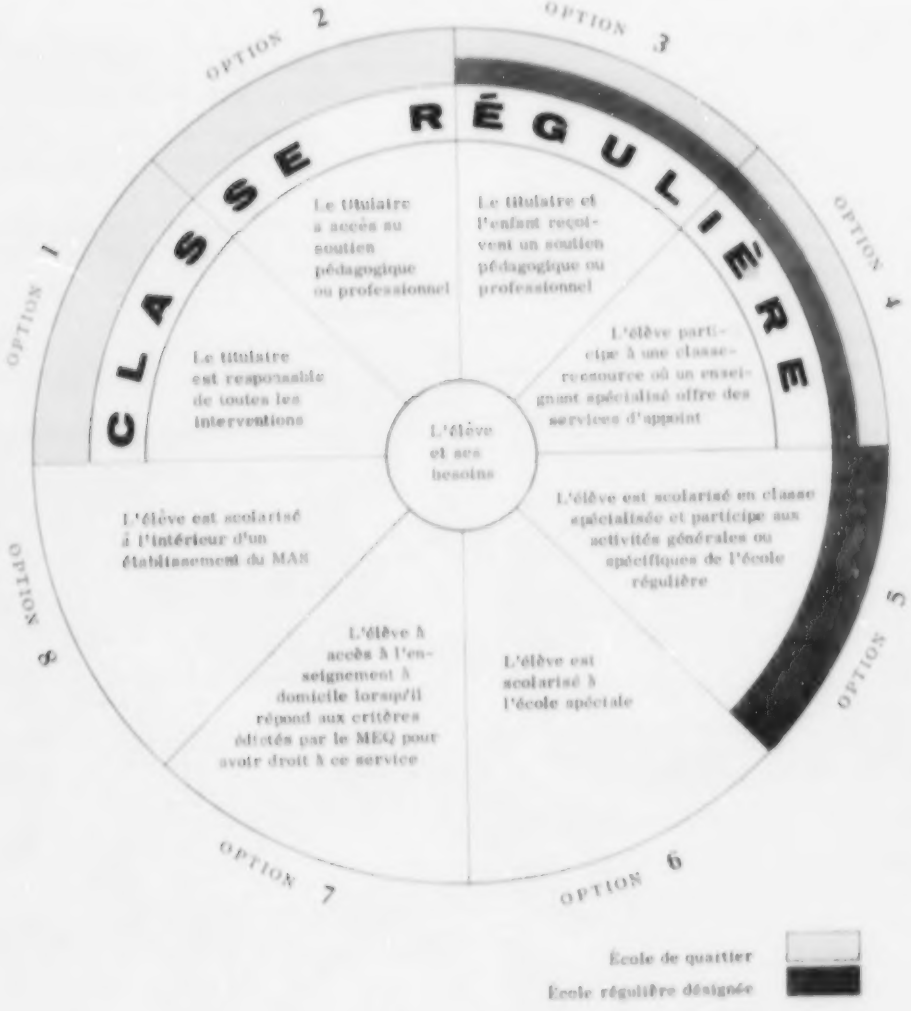
- l'observation et la description du fonctionnement de l'élève:
  l'enseignant responsable de l'élève compile ses observations dans un cahier de bord. La nécessité d'impliquer d'autres intervenants amène le titulaire à résumer des données dans un carnet d'observation qu'il transmet à la direction de l'école. Ce carnet comporte un formulaire d'information générale et des feuillets portant sur huit champs d'observations spécifiques: habitudes, santé, habiletés diverses, etc.;

- l'étude des données recueillies:
  la direction de l'école constitue un comité de signalisation continue qui doit analyser et interpréter toutes les données que l'on a sur l'élève et, par la suite, établir son «portrait de besoins», tant au plan physique et socio-affectif que pédagogique. Durant cette phase, on peut requérir un supplément d'évaluation devant permettre de mieux établir le portrait du jeune;

- la rédaction du plan d'intervention personnalisé:
  le comité élabore le plan d'intervention personnalisé pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève, tels que reconnus par l'analyse que l'on a faite. On précise les objectifs, les responsables de la poursuite de chacun des objectifs, la durée du plan, etc. On peut dès lors orienter l'élève vers un lieu de service. À cette fin, la C.É.C.M. a adapté le modèle de services proposé par Wener et O'Saughnessy (1981) (Illustration 7).

Illustration 7

Système à options diverses


OPTION 1
OPTION 2
OPTION 3
OPTION 4
OPTION 5
OPTION 6
OPTION 7
OPTION 8
CLASSE RÉGULIÈRE
Le titulaire a accès au soutien pédagogique ou professionnel
Le titulaire et l'enfant reçoivent un soutien pédagogique ou professionnel
Le titulaire est responsable de toutes les interventions
L'élève participe à une classe-ressource où un enseignant spécialisé offre des services d'appoint
L'élève et ses besoins
L'élève est scolarisé à l'intérieur d'un établissement du MAS
L'élève est scolarisé en classe spécialisée et participe aux activités générales ou spécifiques de l'école régulière
L'élève a accès à l'enseignement à domicile lorsqu'il répond aux critères édictés par le MEQ pour avoir droit à ce service
L'élève est scolarisé à l'école spéciale
École de quartier
École régulière désignée

Adaptation d'une idée originale de
A. Wener et R. O'Shaughnessy

Modèle de la C.S.D.G.

Le modèle d'organisation des services de la Commission scolaire du Gouffre est en application depuis trois ans. Le modèle en soi peut sembler identique à bien d'autres. Ce qui le distingue, c'est l'approche personnalisée et l'engagement que prend la commission scolaire de fournir des ressources aux enfants en difficulté, en se basant non pas sur leur handicap, (T.G.A., M.S.A., etc.), ce qui entraîne une allocation de ressources théorique, mais plutôt sur leurs besoins réels.

Voici ce modèle:

- La classe: le titulaire
  - dépiste l'élève en difficulté,
  - observe l'enfant et rédige un formulaire de référence,
  - discute avec la direction,
  - décrit les actions à entreprendre à son niveau dans le plan d'intervention personnalisé.

- L'école: la direction
  - commande, s'il y a lieu, des évaluations additionnelles de la part des professionnels,
  - organise une rencontre des partenaires d'intervention,
  - supervise la rédaction du plan d'intervention personnalisé,
  - commande les mesures d'aide après avoir fait la preuve que l'école n'a pas les ressources pour aider l'élève adéquatement.

- La commission scolaire: le responsable du dossier
  - reçoit les demandes individuelles des écoles,
  - alloue les ressources nécessaires à partir des conclusions du plan d'intervention personnalisé,
  - alloue a priori aux écoles des ressources pour les élèves en difficulté d'apprentissage,
  - prévoit un budget spécifique pour rendre disponibles aux écoles des ressources humaines et matérielles supplémentaires si des besoins spéciaux se présentaient.

C'est à la direction de l'école de faire la preuve des besoins particuliers de l'élève et surtout de démontrer, dans certains cas, l'impossibilité pour son école de servir l'enfant, non pas à cause de son handicap mais en raison de ses besoins éducatifs.

Ce modèle ne s'est pas avéré plus coûteux que l'ancien modèle où les classes spéciales étaient à l'honneur.

Lors de la réunion du Conseil des commissaires du 10 mai 1983, la politique officielle en adaptation scolaire fut adoptée à l'unanimité.

Elle précise:

> **QUE LA COMMISSION SCOLAIRE S'ENGAGE:**
>
> 1. À PRENDRE LES MOYENS POUR QUE SOIT RÉDIGÉ UN BILAN PERSONNALISÉ DES FORCES ET FAIBLESSES DE L'ENFANT EN DIFFICULTÉ;
> 2. À FAIRE EN SORTE QUE SOIENT FORMULÉS, DANS UN PROGRAMME PERSONNALISÉ, DES OBJECTIFS ÉDUCATIFS DANS TOUS LES DOMAINES DE L'APPRENTISSAGE ET DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL.
>
> (C.S.D.G., résolution 2292-83, mai 1983)

Un modèle des lieux de services est annexé à la politique; il précise le concept du milieu le plus normal possible (Illustration 8).

Illustration 8

LIEUX DE SERVICE SELON LE MILIEU LE PLUS NORMAL POSSIBLE

1 - CLASSE RÉGULIÈRE:

L'élève en difficulté reçoit tous les services éducatifs qui sont disponibles pour tout élève. De plus, l'enseignant reçoit des services de la part des professionnels, des conseillers, psychologue, orthophoniste, travailleur social, etc.

2 - CLASSE RÉGULIÈRE AVEC SERVICES ASSORTIS:

L'élève en difficulté, dans cette situation, reçoit des services éducatifs pour quelques périodes par semaine. Ces interventions sont réalisées par des spécialistes. La fréquence des interventions dépend des prescriptions indiquées dans le programme éducatif personnalisé de l'élève.

3 - CLASSE-RESSOURCE:

Les services de ce programme sont destinés à l'élève dont les besoins éducatifs nécessitent une intervention individualisée ou en sous-groupe pour plus de 20% de son horaire hebdomadaire dans une classe-ressource. L'élève demeure inscrit en classe régulière où il bénéficie du contact de ses pairs pour le restant de la journée. Les services de spécialistes sont également mis à sa disposition.

4 - CLASSE SPÉCIALE:

Elle s'adresse à l'élève dont les besoins éducatifs nécessitent la fréquentation d'une classe spéciale pour plus de 60% de son horaire hebdomadaire. Les services de spécialistes sont également mis à sa disposition. Cet élève peut fréquenter la classe régulière pour des matières de base ou pour des périodes d'activités ou de spécialités. À titre exceptionnel, un élève peut ne pas être en mesure de participer occasionnellement aux activités de la classe régulière.

5 - L'ÉCOLE SPÉCIALE:

Ce programme est semblable à celui de la classe spéciale à l'exception du fait qu'il se situe dans une école n'admettant que des enfants ayant des handicaps sévères. L'admission d'un élève à cette école est basée sur ses besoins éducatifs particuliers, preuve étant faite que ce dernier ne peut recevoir des réponses éducatives adéquates dans un autre niveau de service.

6 - CENTRE SPÉCIALISÉ:

Ce programme s'adresse aux élèves dont les besoins éducatifs nécessitent des services complémentaires qui ne peuvent être offerts que durant la journée scolaire. Ces centres peuvent être à vocation régionale ou nationale.

c – Établir une procédure d'évaluation

Demander que soit dressé un bilan personnalisé pour chaque enfant requiert que les intervenants disposent du matériel pour procéder aux évaluations. Il revient à la commission scolaire de fournir un formulaire adéquat qui permette de situer les compétences et les insuffisances des élèves dans tous les domaines du développement et de l'apprentissage. Au départ, pour ce faire, la commission aura recours aux différents professionnels pour dresser les listes des compétences minimales que doit posséder l'élève, à un niveau donné, tant dans les programmes d'étude que dans d'autres domaines, tels le comportement, le langage, etc. La difficulté de cette tâche réside dans l'élaboration d'un instrument clair, précis et non volumineux. Il faut se rappeler continuellement que l'objectif visé est pédagogique et non administratif.

Les instruments de mesure actuellement disponibles pour porter un jugement sur les compétences minimales acquises sont peu nombreux; en pratique, en attendant que le ministère de l'Éducation les rende disponibles tel que promis, nous suggérons d'élaborer des tests-maison. Sous la supervision de la commission scolaire, les conseillers et les enseignants sont parfaitement capables de réaliser cette tâche.

d – Prévoir un budget d'aide pour les cas particuliers

Les règles d'organisation scolaire entraînent une allocation de ressources aux écoles pour fournir des services éducatifs particuliers aux élèves qui en ont besoin. Ces mesures répondent à l'ensemble de la clientèle de l'école, mais il y a cependant des enfants pour lesquels une aide additionnelle est requise. Il faut donc prévoir des ressources supplémentaires et les mettre à la disposition des écoles, lesquelles doivent être informées des modalités à respecter pour y avoir accès. Il est clair que ces mesures servent à combler des besoins spécifiques et que la direction de l'école a la responsabilité de faire la preuve qu'il lui est impossible de servir l'enfant à partir des ressources actuellement disponibles à l'école.

Encore là, il faut s'éloigner de la tentation de noyer cette opération dans la paperasse. Trop souvent, la pratique tend à montrer que les services de la commission scolaire oublient que leur raison d'être est de répondre aux besoins des écoles.

Nous suggérons un formulaire simple pour effectuer une demande de services à la commission scolaire (Illustration 9).

Illustration 9

DEMANDE DE SERVICES

COMMISSION SCOLAIRE: _____ ECOLE: _____

PROJET NO: 84-052 + 03

OBJET: *Permettre à un élève gravement handicapé d'acquérir le plus tôt possible la maîtrise d'un outil d'écriture (machine à écrire) qui lui facilitera pour des années à venir tous les apprentissages fondamentaux.*

CLIENTÈLE: *Un (1) élève handicapé de 1re année*

NATURE DU BESOIN: *Une (1) période/semaine de familiarisation avec sa machine à écrire*

NATURE DE LA PERSONNE REQUISE: *Un orthopédagogue (suggestion)*

DURÉE DU PLAN D'INTERVENTION: _____

ÉCHÉANCIER (période d'intervention): *Tous les cours etc à partir du mardi, 3 mai 1984, jusqu'au mardi, 19 juin 1984, soit sept (7) périodes*

DATE DE LA PRÉSENTATION DU PROJET: *3 mai 1984*

SECTION RÉSERVÉE AUX SERVICES ÉDUCATIFS

Coût estimé de la demande: *145,71 $*

Aide financière consentie: *145,71 $*

Poste budgétaire: *15-0-0-134*

Commentaires: _____

Signature du D.S.É. _____

e – Faire des ententes

Dans le cas où la nature des besoins de l'élève est telle que la commission ne peut, à même ses ressources, servir adéquatement l'élève, les règles administratives permettent de faire des ententes, entre autres, avec des commissions scolaires en mesure d'offrir des services éducatifs plus spécialisés. Il est donc nécessaire que les écoles soient informées de cette possibilité afin de véritablement permettre à tous les jeunes d'âge scolaire de recevoir la formation à laquelle ils ont droit.

f – Éliminer les barrières architecturales

Parmi les allocations supplémentaires offertes par le ministère de l'Éducation, il est possible à chaque commission scolaire d'obtenir des allocations financières pour éliminer les barrières architecturales qui pourraient empêcher un élève de fréquenter l'école du quartier. La commission a donc le devoir de faire appel à ces ressources afin de scolariser l'élève le plus près possible de son lieu de résidence et ainsi lui éviter de devoir parcourir en autobus scolaire de longues routes.

Il est possible d'atteindre cet objectif en autant que l'école accepte certains aménagements qui, bien que dérangeant, contribuent d'une manière importante à offrir une situation scolaire plus normale à l'enfant handicapé.

C'est à la commission scolaire que revient la responsabilité de faire ce choix en faveur de l'enfant et de prendre les moyens pour le réaliser.

B. LES RESPONSABILITÉS DE L'ÉCOLE

Dans la section précédente, au sein des responsabilités propres à la commission scolaire, il était inévitable que l'on mentionne certaines responsabilités propres à l'école. Nous n'entendons pas revenir sur ces points. Ici, nous ne voulons attirer l'attention que sur deux autres points.

a – Faire la preuve de l'impossibilité pour l'école, à même ses ressources, de recevoir l'enfant.

Afin de s'assurer que l'enfant fréquente toujours le niveau de services le plus près possible de la classe régulière de l'école de son quartier, nous suggérons que, dès le moment où l'enfant s'inscrit à l'école, on le situe en classe régulière. Par la suite, si l'enfant démontre des difficultés d'adaptation, la direction de l'école prend les moyens pour faire une analyse des besoins éducatifs de l'élève. Il s'agit alors de démontrer successivement, à partir des besoins personnalisés, les raisons pour lesquelles l'enfant ne peut pas fréquenter la classe régulière et les autres niveaux de services qui s'en rapprochent.

De cette manière, il devient plus certain que la décision du lieu et du niveau de scolarisation se situera le plus près possible de la classe régulière.

b – Accepter les parents comme partenaires de la décision

C'est à la direction de l'école que revient la responsabilité de tout mettre en oeuvre pour assurer l'adhésion des parents ou tuteurs au projet de soutien à l'élève. Pour faciliter cette tâche nous référons le lecteur à la section sur le plan d'intervention personnalisé où une démarche et une instrumentation sont proposées à cet effet.

Il faut se rappeler l'importance de s'associer systématiquement les parents et ce, dès le début de l'opération, pour s'assurer que le plan d'intervention personnalisé soit complet. Trop souvent, on évoque la non collaboration des parents pour expliquer l'échec scolaire. Il est temps, croyons-nous, de questionner l'ouverture et la qualité d'écoute que l'école leur accorde.

«LES PARENTS DEVRAIENT AVOIR ACCÈS À TOUTE L'INFORMATION COLLIGÉE CONCERNANT LEUR ENFANT. LEUR PARTICIPATION À L'ÉLABORATION DU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ SERA SÛREMENT DE NATURE À FACILITER LEUR ACCEPTATION DES DIFFICULTÉS DE L'ENFANT ET LEUR ADHÉSION AUX MESURES D'AIDE PROPOSÉES.»

(Posno, 1981, p. 17)

C. LES RESPONSABILITÉS DE LA CLASSE

Semblablement à la section précédente, nous avons déjà mentionné des responsabilités qui relèvent de la classe ou du titulaire de l'élève. À ces dernières, nous en ajoutons une qui est de toute première importance: adapter la classe à l'enfant (mobilier, matériel et méthodes d'enseignement).

La participation d'un enfant en difficulté aux activités de la classe régulière commande certains aménagements. Ceux-ci peuvent être d'ordre physique, c'est-à-dire un mobilier différent, un matériel d'enseignement spécialisé, un aménagement différent des bureaux ou tables de travail, etc; ils peuvent également nécessiter des programmes différents, du matériel didactique spécialisé ou une approche pédagogique plus individualisée. Il faut donc s'assurer, dès le départ, que l'enseignant est ouvert aux accommodations qui devront être effectuées. Par ailleurs, il est important qu'il soit assuré que les mesures d'aide déterminées au plan d'intervention comme essentielles lui seront rendues disponibles.

«L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS RÉGULIERS ENVERS L'INTÉGRATION AUGMENTERAIT SI ON LES ASSURAIT DE RESSOURCES ET SI L'ON PRÉVOYAIT DU TEMPS POUR TRAVAILLER AVEC EUX.»

(Gickling et Theobald, 1975)

5 - ACCÈS À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

A. LES RESPONSABILITÉS DE LA COMMISSION SCOLAIRE

a - Fournir le support à la direction de l'école

La commission scolaire a la responsabilité de fournir aux directions d'école tout le support nécessaire pour permettre à ces dernières une implantation cohérente de la politique-commission. Ce support doit à la fois comprendre des ressources humaines et matérielles. Les directions d'école doivent avoir accès à une personne-ressource compétente pour les conseiller sur les étapes à respecter pour implanter un système de services centré sur les besoins personnalisés des élèves. Le plan d'action de la commission scolaire doit permettre à chacune de savoir comment procéder pour pouvoir obtenir l'aide requise. Il est également intéressant de connaître les mesures auxquelles on pourrait avoir recours pour faciliter l'adhésion des intervenants. Aussi, croyons-nous souhaitable d'en énumérer quelques-unes, applicables malgré les contraintes existantes:

- diminution du nombre d'élèves par classe;
- aide de personnes-ressources telles que orthopédagogue, éducateur spécialisé et tout autre professionnel;
- stage de formation, cours, colloque, congrès, etc.;
- information sur des résultats de projets d'intégration vécus ailleurs;
- budget pour achat de matériel didactique spécialisé;
- allocation de ressources financières pour permettre l'engagement d'aides-enseignants.

DANS LEUR ENQUÊTE SUR LES MOTIVATIONS À ADHÉRER À UN PROJET D'INTÉGRATION, WILLIAMS ET ALGOZZINE (1979) INDIQUENT QUE LES DEUX RAISONS MAJEURES QUI PEUVENT INCITER LES GENS À S'ENGAGER SONT L'EXISTENCE D'EXPÉRIENCES POSITIVES ET LA PRÉSENCE DE MESURES DE SUPPORT AU NIVEAU DE L'ÉCOLE.

(The Elementary School Journal, 1979, p. 64)

b – Assurer le respect de l'application de la politique

Une fois les ressources nécessaires mises à la disposition des écoles, la commission scolaire doit voir à ce que la politique locale soit respectée, c'est-à-dire que tous les élèves en difficulté aient un plan d'intervention personnalisé qui serve de base aux services qu'on leur rend. Il est important de prendre des mesures pour contrôler l'application de la politique. Ces mesures doivent permettre de s'assurer qu'aucune école ne peut se soustraire à l'obligation de rendre disponibles à l'élève les services éducatifs particuliers que nécessite sa condition. Un bon moyen pour que l'objectif soit atteint est de procéder à une information systématique auprès des utilisateurs: cadres d'école, enseignants, parents et professionnels. Ainsi, chaque intervenant du réseau connaît les droits des enfants et comprend sa responsabilité.

c – Prévoir le perfectionnement

L'intégration ou le maintien en classe régulière d'un enfant en difficulté requiert de l'enseignant qu'il modifie des attitudes professionnelles et des habitudes de travail. Aussi, est-il nécessaire de préparer l'enseignant à cette nouvelle situation. Nous avons énuméré dans une autre section les principales réticences manifestées par les enseignants du secteur régulier à l'égard de l'intégration. Il faut donc que la commission scolaire élabore un programme de formation pour fournir aux enseignants l'instrumentation qui leur est nécessaire pour s'acquitter de cette responsabilité.

Le programme de formation doit dépasser le simple niveau de l'information au sujet des orientations nouvelles. Il doit s'intéresser à l'instrumentation et viser à développer des compétences minimales chez les intervenants. Cette question est abordée dans la quatrième partie.

d – Fournir de l'instrumentation

Cet aspect concerne la diffusion de guides, de comptes rendus d'expériences et de documentation susceptibles d'éclairer et de donner de nouvelles idées aux intervenants. Il faut démontrer que l'intégration est réalisable et souhaitable.

Il faut que la commission rende disponibles aux écoles les tests ou instruments de mesure dont les intervenants ont besoin pour procéder aux évaluations.

Les intervenants doivent connaître le matériel didactique spécialisé existant et disposer d'une banque de ce matériel, y inclus du matériel autocorrecteur, afin d'être en mesure de concilier un besoin éducatif particulier et le besoin d'un groupe-classe.

Une école ne peut disposer du personnel requis pour évaluer toutes les nouveautés éducatives et tenir à jour sa banque de matériel didactique. La commission scolaire doit donc assumer cette tâche.

e – Rendre les ressources disponibles aux écoles

Cet objectif impose à la commission scolaire de fournir aux écoles un guide d'organisation qui détermine la marche à suivre pour obtenir les services et nécessite qu'elle précise ses engagements pour assurer la mise en oeuvre de la politique locale.

Trop souvent, c'est à ce chapitre que l'imprécision des textes semble fournir l'occasion de se soustraire à l'obligation de rendre les ressources disponibles.

Aussi, croyons-nous qu'il est très important de camper clairement les engagements que prend la commission scolaire pour garantir l'appréciation de sa

politique afin d'assurer l'adhésion des intervenants aux principes qu'elle défend.

f - Évaluer les opérations

La seule façon de suivre les progrès de l'implantation d'une politique est de préciser dans le plan d'action les opérations d'évaluation. L'évaluation permet les réajustements et ils sont habituellement nombreux. Le changement réel ne se décrète pas; il s'opère graduellement au fur et à mesure que les intervenants endossent les orientations et procèdent aux ajustements requis.

La commission scolaire a le devoir d'exiger des écoles qu'elles rendent des comptes sur les résultats obtenus suite aux ressources qui leur ont été octroyées.

> «C'EST DANS LES PROJETS OÙ IL N'Y A PAS D'ÉVALUATION QU'IL Y A LE PLUS DE MÉCONTENTEMENT ET QU'ON REFUSE DE REMETTRE EN QUESTION LES POLITIQUES TRADITIONNELLES.»
>
> (Gingras, 1980)

B. LES RESPONSABILITÉS DE L'ÉCOLE

a - Rédiger le plan d'intervention personnalisé pour tous les élèves en difficulté de l'école

C'est à la direction de l'école que revient la responsabilité de voir à ce que soit respectée cette obligation. Il apparaît, dès lors, de première importance que la direction de l'école soit tout à fait convaincue du bien-fondé de l'ensemble de la démarche.

> «LE DIRECTEUR DE L'ÉCOLE DOIT ÊTRE CONVAINCU DES AVANTAGES DE L'INTÉGRATION ET DOIT EN DÉFENDRE LA PHILOSOPHIE AVEC VIGUEUR: UN ENDOSSEMENT PASSIF N'EST PAS SUFFISANT.»
>
> (Paul J.L. et al., 1977)

b - Réunir les partenaires

Pour que le plan d'intervention soit complet, il importe que tous les intervenants impliqués auprès de l'enfant aient l'occasion de fournir les informations qu'il détiennent en regard des difficultés observées chez l'enfant et surtout, de préciser les voies à privilégier pour l'aider.

C'est à la direction de l'école que revient la responsabilité de convoquer et d'animer les réunions que nécessite l'élaboration du plan d'intervention personnalisé.

c - Suivre les progrès

L'application du plan d'intervention requiert de la coordination car il faut tenir compte de la disponibilité des ressources et des horaires divers auxquels les intervenants sont soumis. Il est également important de vérifier la portée réelle des interventions planifiées. Il faut donc être en mesure de vérifier les progrès qui en découlent.

Le nouveau régime pédagogique oblige à informer mensuellement les parents sur les progrès réalisés par leur enfant en difficulté. Cette mesure nous apparaît intéressante car elle oblige à faire périodiquement les ajustements requis.

L'obligation de consigner les données comporte ses avantages. Elle permet plus de précision et de coordination dans l'action et facilite aussi une compréhension commune des actions entreprises par chacun des intervenants.

> «LES RENSEIGNEMENTS ÉCRITS FOURNIS AUX PARENTS DONT L'ÉLÈVE ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS DANS SES APPRENTISSAGES OU SON DÉVELOPPEMENT GÉNÉRAL DOIVENT CORRESPONDRE AU PLAN D'INTERVENTION PRÉVU PAR LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE.»
>
> (Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, M.É.Q., 1981)

d - Fournir le support à l'enseignant

À l'instar de Rebore (1979), nous croyons que, si le personnel doit s'adapter à un changement, et l'intégration en est un de taille pour l'enseignant, il appartient au directeur de susciter une atmosphère de croissance et de développement, ce qui implique chez lui un leadership participatif davantage orienté vers l'innovation.

Il joue un rôle-clé dans le processus d'intégration car c'est à lui qu'il appartient de prendre l'initiative de la sensibilisation et de la planification. (Robichaud, 1978).

C. LES RESPONSABILITÉS DE LA CLASSE

a - Adapter l'organisation pédagogique de la classe

Dès le départ, il faut que l'enseignant régulier qui accepte d'intégrer ou de garder un enfant en difficulté soit conscient qu'il lui faudra modifier son enseignement pour répondre aux besoins de cet élève. Il faut par ailleurs qu'il le considère comme étant de son groupe-classe à part entière et qu'à ce titre il doive répondre de ses progrès auprès de ses parents. Il va de soi qu'il sera secondé dans cette tâche par des personnes-ressources, mais sa responsabilité demeure entière à l'égard du cheminement scolaire de l'élève.

L'enseignant qui doit accepter un régime pédagogique particulier pour un élève devrait être rassuré quant à l'attitude de la direction de l'école. Les attentes de réussite de l'élève ne peuvent aller au-delà du contenu du plan d'intervention personnalisé. Les modalités d'évaluation de l'élève doivent être adaptées.

> «L'ENSEIGNANT CRAINT AUSSI DE VOIR LES ÉLÈVES LES PLUS DIFFICILES PLACÉS DANS SA CLASSE ET, QU'ENSUITE, ON L'ÉVALUE DE LA MÊME FAÇON QU'AUPARAVANT ALORS QU'ON L'ÉVALUAIT EN PRENANT EN CONSIDÉRATION LA RÉUSSITE DE SES ÉLÈVES.»
>
> (Safer et al., 1978)

b - Fournir un menu pédagogique adapté

Le concept d'adaptation de programme retient l'attention de plusieurs intervenants à l'heure actuelle (Comité régional en adaptation scolaire, région 03, 1984). L'idée n'est pas nouvelle et le piège est toujours là: tenter de nouveau de déterminer les objectifs minimaux dans les programmes d'étude en regard des différentes catégories reconnues par le M.É.Q. Il faut, une fois pour toutes, arrêter de définir les besoins et les limites d'un enfant en fonction d'une catégorie d'appartenance.

À notre avis, il est plus pédagogique de miser sur les objectifs spécifiques qui doivent faire l'objet d'un enseignement auprès d'un élève que d'essayer, sans fondement, de déterminer a priori ce qu'il ne sera pas en mesure d'apprendre.

Un menu pédagogique adapté est celui qui précise les objectifs d'apprentissage et de développement prioritaires pour répondre aux besoins de l'enfant et qui détermine les moyens d'enseignement à privilégier pour y parvenir dans les meilleurs délais, et ceci dans le P.I.P.

6 - ACCÈS AU MILLIEU LE PLUS NORMAL POSSIBLE

A. LES RESPONSABILITÉS DE LA COMMISSION SCOLAIRE

La commission scolaire doit prévoir, dans son plan d'action, une procédure de contrôle pour s'assurer que la recommandation de classement s'appuie sur les objectifs éducatifs arrêtés dans le plan d'intervention personnalisé, et pour s'assurer que chaque élève en difficulté fréquente véritablement le niveau de services se rapprochant le plus de la classe régulière de son école de quartier. Le responsable du dossier de l'adaptation scolaire à la commission scolaire doit donc avoir accès aux données consignées dans le plan d'intervention. Il faut être particulièrement vigilant à cet égard, surtout pour les références de classement dans des classes spéciales et des écoles spéciales. Bien que ces dernières soient nécessaires dans certains cas, il faut se rappeler qu'elles ne doivent être utilisées qu'à titre ex-

ceptionnel et seulement lorsque l'on a démontré sans équivoque que l'enfant ne peut retirer de bénéfice à fréquenter la classe ordinaire de l'école régulière.

B. LES RESPONSABILITÉS DE L'ÉCOLE

Il appartient à l'école de recommander le placement de l'élève dans un des lieux de services, en se basant sur le plan d'intervention personnalisé.

Cette recommandation doit être assortie d'une argumentation expliquant pourquoi l'enfant ne peut fréquenter un niveau qui se rapproche davantage de la classe régulière. Cette approche peut sembler contraignante, mais elle apparaît être le seul moyen, à notre avis, pour s'assurer que l'enfant fréquente le milieu le plus normal possible.

C. LES RESPONSABILITÉS DE LA CLASSE

L'enseignant régulier et les personnes-ressources doivent périodiquement vérifier si les progrès réalisés par l'élève ne seraient pas de nature à permettre une fréquentation occasionnelle ou plus régulière des activités de la classe ordinaire; il faut donc faire des évaluations périodiques.

> «COMME LES BESOINS PEUVENT VARIER EN DURÉE ET EN INTENSITÉ, CELA EXIGE UN CONTINUUM DE SERVICE POUR RÉPONDRE, AU MOMENT APPROPRIÉ, AUX BESOINS DE CHACUN.»
>
> (Milbauer, 1978)

Il faut de plus prévoir une sensibilisation des pairs et des parents à la présence en classe régulière de l'enfant en difficulté. Cette tâche revient au titulaire qui, avec de l'aide, doit tout mettre en oeuvre pour combattre l'idée qu'il n'y a pas de place en classe régulière pour celui qui est différent. Au contraire, il doit mettre en lumière les avantages éducatifs pour tous les enfants d'accepter la différence et de valoriser l'acceptation de l'autre.

7 - CONCLUSION

La philosophie de l'intégration ou du maintien en classe régulière de l'enfant en difficulté est souhaitable parce qu'elle convie les partenaires à faire équipe pour fournir à l'enfant en difficulté un milieu éducatif riche en occasions de formation et parce qu'elle invite tous les intervenants à modifier leurs attitudes en faveur d'une éducation de meilleure qualité pour tous les enfants. Encore faut-il en être convaincu pour en réaliser le projet.

Le changement est rarement souhaité par tout le monde: il faut donc faire des choix. Mais rendre l'école publique accessible à tous, pour y recevoir une éducation de qualité dans le milieu le plus normal possible, nous apparaît être le seul choix à privilégier, étant donné les conclusions que nous avons tirées de l'expérience passée.

Le défi réside dans la mise en place d'une structure de gestion qui rend possible des interventions adaptées aux besoins réels de l'élève en difficulté.

QUATRIÈME PARTIE

LE RÔLE DES INTERVENANTS

«La réalisation d'un changement dans le système d'éducation dépend largement des stratégies qui permettent d'identifier ceux qui l'appuient et ceux qui s'y opposent et aussi de choisir des moyens pour amener les opposants à accepter ce changement.»

(Johnson, 1973, p. 57)

1 – INTRODUCTION

Le courant actuel de l'intégration ou du maintien en classe régulière de l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage constitue sans équivoque une invitation à redéfinir la mission de la classe ordinaire; il représente un changement fondamental qui oblige à modifier le rôle des enseignants et des personnes-ressources qui gravitent autour d'elle. C'est avant tout une affaire de valeur. Cette orientation apparaît être le moyen privilégié pour atteindre des objectifs de normalisation. Encore faut-il accepter cette idée que l'enfant en difficulté a sa place en classe régulière et, partant, qu'il appartient à l'école de remanier sa structure et d'adapter le rôle des intervenants pour parvenir à l'intégration.

La réalité de l'école nous apprend qu'il est rare qu'un changement profond qui appelle une remise en question trouve d'emblée un assentiment général aux nouvelles orientations. L'intégration des élèves en difficulté n'échappe pas à cette règle. Aussi, puisque la chose apparaît souhaitable à la majorité, – et nous croyons que c'est le cas, compte tenu du grand nombre d'individus et d'associations qui ont réagi positivement sur le sujet, – faut-il être conscient des mesures à mettre en oeuvre pour s'assurer que les objectifs visés atteignent vraiment leur but, soit l'amélioration des services éducatifs dispensés aux élèves en difficulté.

Dès le départ, il apparaît impérieux de bien connaître les forces positives et négatives à l'égard du changement en question.

Essayons donc, dans un premier temps, de dresser la liste d'un certain nombre d'éléments positifs et négatifs concernant l'intégration. Cette liste demeure générale et chacun de ses éléments ne se retrouve pas avec la même intensité dans tous les milieux. D'autre part, elle n'est sûrement pas exhaustive. Il appartient au lecteur d'ajuster cette liste aux conditions qui prévalent dans son milieu.

a – Les éléments positifs

Un certain nombre des forces positives sont du domaine juridique ou ministériel, d'autres proviennent de la pression exercée par des organismes et un dernier groupe découle de gestes administratifs et organisationnels posés par des commissions scolaires ou le M.É.Q.

Du domaine juridique ou ministériel, il faut noter:
- la loi sur l'instruction publique qui énonce, que «tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité»;
- la loi sur la protection des droits des minorités;
- la loi sur l'engagement des personnes handicapées;
- la loi sur la protection de la jeunesse;
- la loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels;
- la charte québécoise des droits et libertés de la personne;
- les contestations judiciaires intentées par des parents;
- l'obligation des commissions scolaires d'élaborer une politique d'intégration en vertu des ententes avec les syndicats.

Parmi les organismes qui ont exposé clairement leurs vues sur le sujet ou encore dont les actions s'inscrivent dans cette voie, il faut signaler:
- la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec;
- l'Association des cadres scolaires du Québec;
- l'Association de la personne handicapée du Québec;
- l'Association des parents de déficients moyens;
- l'Association québécoise pour enfants et adultes ayant des troubles d'apprentissage;
- le Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle;
- de nombreux syndicats;

- de nombreuses autres associations de parents d'enfants handicapés.

Enfin, dans les milieux de l'éducation, beaucoup de gestes à caractère administratif et organisationnel et ayant des incidences pédagogiques multiples ont été posés au cours des dernières années. Les plus importants sont les suivants:
- l'Énoncé de politique et plan d'action, l'École québécoise, du ministère de l'Éducation;
- l'établissement de politiques d'intégration dans les commissions scolaires;
- le développement de projets-pilotes;
- des modèles organisationnels proposés par le M.É.Q. ou développés par les commissions scolaires;
- des programmes de formation ad hoc tant pour le personnel de l'adaptation scolaire que pour celui du secteur régulier;
- des nouveaux programmes d'enseignement dont la démarche est davantage respectueuse des besoins particuliers des élèves;
- une politique nouvelle en évaluation pédagogique;
- la formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (bilan fonctionnel);
- des documents de sensibilisation et des guides pédagogiques qui tiennent compte des divers besoins que peuvent avoir les élèves de l'adaptation scolaire;
- le maintien d'allocations financières spécifiques pour les élèves de l'adaptation scolaire, bien que voilées dans les paramètres de financement.

b – Les éléments négatifs

Mais tout n'est pas positif. Demeurent de nombreux obstacles dont il faut tenir compte, obstacles qui proviennent d'aspects administratifs, de préjugés ou de fausses conceptions. Ces obstacles ou réticences, on peut les regrouper selon qu'ils sont idéologiques, organisationnels ou sociaux.

Au plan idéologique, il faut signaler la croyance non fondée de la supériorité du système catégoriel pour certaines clientèles de l'adaptation scolaire.

Au plan organisationnel, on en retrouve davantage:
- la crainte du changement dans l'organisation scolaire, tant chez le personnel administratif que chez celui qui oeuvre auprès des jeunes;
- les règles de mise en disponibilité et d'affectation des personnes non préparées pour travailler en adaptation scolaire;
- le manque de sensibilisation et de préparation ad hoc des administrateurs;
- la spécialisation très forte et la tendance à travailler de façon isolée des professionnels de l'éducation et des affaires sociales;
- le sentiment de sécurité offert par des programmes donnés dans des écoles ou classes spéciales;
- la récupération politique de l'intégration par les négociateurs de conventions collectives, tant patronaux que syndicaux.

Finalement au plan social, qu'il nous suffise de signaler:
- l'influence du courant politique actuel en faveur du conservatisme;
- la crainte de beaucoup de parents que leurs enfants aient à côtoyer des handicapés;
- l'idée de non-productivité rattachée aux handicapés.

Ainsi, conscient des forces en présence, il faut tout mettre en oeuvre pour s'ajuster aux comportements tant humains qu'organisationnels et obtenir des chances réelles d'atteindre l'objectif visé.

Essentiellement, il s'agit de modifier des attitudes professionnelles et administratives afin de rendre convergente l'action de tous. Il faut viser, chez les intervenants, l'identification des compétences nouvelles à développer et l'ajustement des compétences déjà acquises. Bref, il faut préciser le rôle des intervenants en cause. Cette partie vise à fournir quelques réflexions et suggestions à cet effet.

2 – LE POUVOIR POLITIQUE

Au coeur de toute réorientation des services en milieu scolaire se situe le pouvoir politique. En effet, c'est par sa volonté que les ressources deviennent disponibles et que l'élan favorable au changement

s'amorce. Lorsque les élus, bien informés, décident d'orienter le sens du développement dans l'organisation, les intervenants se voient obligés d'aligner le plan d'action et les buts théoriques se traduisent alors en services à la clientèle.

À l'égard de l'intégration et du maintien en classe régulière, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec a déjà pris une position ferme:

> «IL EST PROPOSÉ QUE CHAQUE COMMISSION SCOLAIRE SE DONNE LES MOYENS NÉCESSAIRES POUR ACCEPTER TOUS LES ENFANTS EN CLASSE RÉGULIÈRE. CELA COMPREND L'OBLIGATION D'OFFRIR DES SERVICES ÉDUCATIFS APPROPRIÉS, DE PROCÉDER À L'ANALYSE PERSONNALISÉE DES BESOINS ET DE RÉALISER LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE LA COORDINATION DE L'ACTION DES DIVERS INTERVENANTS.»
>
> (Le commissaire d'école, vol. 14 no 4, 1981)

Il faut donc, dès à présent, que les commissaires d'écoles, dans chaque milieu, acceptent de prendre le leadership de la mise en oeuvre de cette volonté. De cette façon, on force l'appareil administratif à articuler les pratiques de gestion pour s'assurer que l'objectif visé par l'administration scolaire est véritablement de rendre l'école accessible et de fournir à chacun des services éducatifs de qualité dans le milieu le plus normal possible.

3 – L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

À l'instar de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, l'Association des cadres scolaires du Québec a formulé son point de vue de la manière suivante:

> «À CET ÉGARD, NOUS RECOMMANDONS QUE CHAQUE COMMISSION SCOLAIRE SE DOTE D'UNE POLITIQUE DE GESTION DES SERVICES ÉDUCATIFS EN ADAPTATION SCOLAIRE QUI NÉCESSITE, POUR CHAQUE ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ, L'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME ÉDUCATIF PERSONNALISÉ QUI SOIT CONSÉQUENT À UNE ÉVALUATION PERSONNALISÉE DES BESOINS DE L'ÉLÈVE.»
>
> (A.C.S.Q., doc. 82-04, 1982, p. 27)

À partir de cette recommandation, nous sommes en mesure de conclure que les cadres scolaires, de par la position stratégique qu'ils occupent dans le réseau, doivent maintenant devenir les artisans du plan d'action local qui permettra la mise en place des structures nécessaires pour garantir l'application de la politique nationale en adaptation scolaire, contenue au chapitre V de l'École québécoise.

Réaliser ce projet nécessite une adhésion à la philosophie de normalisation véhiculée dans le projet ministériel. Sans cette adhésion, les changements ne pourront avoir une portée réelle.

Au cours de la dernière décennie, le système d'éducation du Québec a été soumis à de nombreux changements. Le rôle traditionnel du cadre, superviseur de programmes, s'est peu à peu modifié sous la pression constante des nouvelles orientations. De plus en plus, les priorités d'action doivent porter sur la gestion du changement. Cette situation nécessite de la part des administrateurs un leadership dynamique et une capacité de résoudre les problèmes que soulèvent de nouveaux programmes, des nouveaux modes d'allocation des ressources, des conventions collectives, etc. D'une manière plus spécifique, les cadres des services éducatifs se doivent de tracer la ligne d'action à partir de laquelle les cadres des services administratifs devront établir leurs priorités:

- tout mettre en oeuvre pour garantir les services et non pour préserver le confort de l'organisation;
- établir un mode d'allocation de ressources aux écoles qui permette de réaliser les objectifs édu-

catifs inscrits dans le plan d'intervention personnalisé;
- préciser la notion des services aux écoles;
- articuler un programme de perfectionnement pour le personnel des écoles visant à fournir des outils pour garantir le droit à la différence;
- établir une procédure rigoureuse pour l'application de la politique locale.

Telles sont, à notre avis, les dimensions importantes qui devront retenir l'attention des gestionnaires pour que l'intégration des enfants en difficulté se réalise harmonieusement dans chaque commission scolaire.

4 - LA DIRECTION D'ÉCOLE

Rendre effective la politique d'intégration ou de maintien en classe régulière constitue en soi un projet éducatif. Ce projet se situe au niveau de l'école car c'est là que se passe toute l'action éducative, la prestation des services.

Le rôle de la direction d'école prend alors toute son importance. En effet, responsable de l'oeuvre d'éducation dans son école, il lui appartient, en concertation avec les personnels sous sa juridiction, de:
- planifier l'implantation de la politique locale d'intégration;
- prévoir l'instrumentation qui deviendra nécessaire pour réaliser le projet;
- définir les stratégies pour assurer la cohérence dans l'action;
- mettre en place les mécanismes d'évaluation qui permettent à chacun de réajuster son action.

> «PERSONNE N'ATTEND DU DIRECTEUR DE L'ÉCOLE QU'IL AIT LES RÉPONSES À TOUTES LES QUESTIONS. CEPENDANT, TOUT LE MONDE S'ATTEND À CE QU'IL SOIT SUFFISAMMENT INFORMÉ POUR ASSISTER LES INTERVENANTS DANS LA RECHERCHE DES RÉPONSES.»
>
> (Posno, 1981, p.17)

Parmi les habiletés que la direction se doit de développer afin de mener à bon port le projet, notons les éléments suivants:

- connaître les différentes caractéristiques des enfants en difficulté,
- commander les évaluations appropriées pour éclairer l'établissement des buts éducatifs,
- animer la rencontre des partenaires pour l'élaboration du plan d'intervention,
- commander et assigner les ressources,
- animer ou participer aux sessions de formation du personnel enseignant de son école,
- animer et supporter les intervenants dans la mise en application du plan d'intervention,
- informer le personnel de l'école du contenu de la politique locale et de son implication,
- inventorier les besoins pour adapter l'école aux élèves en difficulté,
- colliger, organiser, analyser et interpréter les données qui influencent les conditions d'apprentissage des élèves en difficulté,
- participer à l'élaboration des procédures visant à évaluer les progrès des élèves en difficulté,
- coordonner l'action des intervenants non-enseignants pour s'assurer de la convergence des interventions.

> «L'INTÉGRATION SERA AUTRE CHOSE QU'UN AMÉNAGEMENT ADMINISTRATIF LORSQUE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE ENDOSSERA CETTE PHILOSOPHIE ET METTRA TOUT EN OEUVRE POUR LA SUPPORTER.»
>
> (Cochrane & Westling, 1977, p. 508)

De toute évidence, l'intégration ou le maintien en classe régulière est un projet d'équipe dont le succès dépend de la vigueur avec laquelle la direction d'école en défend les principes.

5 - LES ENSEIGNANTS

Promouvoir la classe régulière pour l'enfant en difficulté soulève la problématique de l'individualisation de l'enseignement.

«UN CERTAIN NOMBRE DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DOIVENT ÊTRE MODIFIÉES SI ON VEUT FAVORISER LA RÉPONSE AUX BESOINS INDIVIDUELS. LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DOIVENT DEVENIR PLUS VARIÉES ET MIEUX ADAPTÉES, LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE PLUS PRÉCIS, LES PROGRAMMES PLUS SOUPLES ET PLUS FLEXIBLES, LE MATÉRIEL DIDACTIQUE MIEUX ADAPTÉ.»
(Laplante & Godin, 1983, p. 110-111)

Cette affirmation, à laquelle nous souscrivons, nous amène à convenir que soient respectées certaines conditions pédagogiques pour optimiser les chances de répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'enfant intégré.

À partir des travaux de Gibbons (1970), analysons les principales composantes d'un plan d'enseignement, qu'il serait souhaitable de retrouver dans l'organisation de la classe régulière pour fournir des occasions d'apprentissage favorables à l'intégration.

a – Les objectifs d'apprentissage à l'étude

Si l'aménagement ne permet pas l'incorporation de plus d'un objectif d'apprentissage à la fois, il apparaît impossible de répondre aux besoins d'un enfant en difficulté. Le maître qui accepte cet enfant doit permettre aux élèves de travailler à atteindre des objectifs d'apprentissage ou de développement qui ne sont pas essentiellement les mêmes pour tous. Accepter l'intégration, c'est refuser le concept qui veut que tous les enfants doivent apprendre la même chose, en même temps, avec le même matériel et dans les mêmes conditions. Permettre l'intégration, lorsque cette condition n'est pas respectée, limite le projet à une intégration physique de l'élève.

b – La mise en situation d'apprentissage

La démarche d'apprentissage des nouveaux programmes insiste sur l'importance de prévoir une mise en situation pour amorcer un nouvel élément. Elle peut être la même pour tous les enfants. Il faut cependant que l'enfant en difficulté y retrouve une occasion d'aborder des objectifs à sa mesure. Il faut que l'enseignant accepte de lui préciser les tâches à effectuer en regard de ses capacités.

c – Les rythmes d'apprentissage

Accepter l'intégration, c'est accepter que certains enfants prennent plus de temps que d'autres pour atteindre les objectifs d'apprentissage déjà établis. Ne pas respecter cette condition rend difficile la possibilité pour l'enfant en difficulté de trouver en classe régulière un «menu» pédagogique qui lui convienne.

d – La fonction d'enseignement

Si le maître se définit comme un dispensateur de connaissances, il sera difficile, voire impossible, que ses élèves puissent aborder des objectifs de niveaux différents au même moment. Cela ne signifie pas qu'il faille délaisser complètement l'approche du cours magistral. Pour clarifier une tâche, guider une démarche, cette approche peut s'avérer fort utile. Elle a d'ailleurs fait ses preuves. L'important, c'est de s'assurer que le modèle d'enseignement permette au maître de gérer plus d'un programme à la fois.

e – La méthode d'enseignement

Si la méthode d'enseignement utilisée par l'enseignant est centrée uniquement sur le conditionnement et la répétition des tâches, encore là il sera difficile de composer avec la différence. L'aménagement doit permettre à l'enseignant de se dégager de l'ensemble du groupe afin d'accorder du temps pour guider les travaux de l'enfant intégré. Il faut systématiquement prévoir à l'horaire un temps spécifique pour évaluer, guider, encourager l'enfant en difficulté.

f – Les modes d'évaluation

Les modes d'évaluation doivent tenir compte du fait que l'enfant intégré peut ne pas être en mesure de passer les examens de contrôle au même moment que les autres élèves de la classe. Parents et direction se doivent d'accepter ce fait et de supporter l'enseignant dans une démarche adaptée aux be-

soins de l'élève intégré. Oublier cette dimension peut nuire considérablement au projet.

À la lumière des énoncés précédents, on constate que l'intégration des élèves éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage apporte maints changements dans la vie professionnelle de l'enseignant. On requiert de lui une souplesse très grande et des habiletés spécifiques auxquelles il faut le préparer. Élaborons un peu plus sur ces derniers aspects.

L'étude réalisée par Gingras (1980) indique qu'à peine 30% des enseignants réguliers impliqués dans les expériences d'intégration ont modifié leurs pratiques pédagogiques quotidiennes et adapté leurs exigences habituelles. Nous sommes d'avis que les chances de relever le défi sont très minces si cette situation persiste. Avant d'entreprendre toute expérience d'intégration, il est essentiel de convenir des aménagements nécessaires à effectuer. La démarche proposée dans la section sur la mise en place d'un plan d'intervention personnalisé nous apparaît indispensable pour garantir un programme éducatif de qualité à l'élève et assurer à l'enseignant tout le support que nécessite un tel projet.

> «L'UNE DES CONDITIONS ESSENTIELLES À L'INTÉGRATION CONCERNE L'AMPLEUR DES CHANGEMENTS REQUIS DANS LA CLASSE POUR QUE L'INTÉGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ NE SOIT PAS UNE ÉPREUVE CONTINUELLE DE DÉVOUEMENT ET D'INGÉNIOSITÉ POUR LE MAÎTRE.»
>
> (Giroux, 1974, p. 151)

En plus de prévoir des conditions favorables à l'intégration et au maintien dans la classe régulière, il est souhaitable de s'assurer que les enseignants impliqués manifestent des habiletés de base à titre d'intervenants privilégiés.

Selon les conclusions des analyses des projets actuels faites par Gingras (1980), Laplante & Godin (1983) et plusieurs chercheurs américains, il faut éviter de placer enseignants et élèves dans des conditions d'enseignement et d'apprentissage où l'arbitraire et la bonne volonté sont les seules bases des projets d'intégration. Continuer sur cette lancée est garantir l'échec de cette orientation. Il faut, selon nous, articuler des projets où les implications pédagogiques sont calculées et où les ressources nécessaires sont garanties dès le départ.

Il faut que l'enseignant régulier désire participer à un projet d'intégration et non qu'il soit obligé de subir cette situation. Il faut aborder l'intégration en acceptant que sa réalisation commande dès le départ un engagement non équivoque et nécessite que l'enseignant maîtrise certaines habiletés de base au plan pédagogique.

Byford (1979) et Blackhurst (1978) ont effectué des recherches ayant pour but de préciser les habiletés spécifiques à développer chez l'enseignant régulier pour assurer une intégration efficace. Les principales habiletés retenues sont les suivantes:

- capacité de travailler en équipe;
- capacité de diagnostiquer des problèmes, de faire des relevés d'observation, d'utiliser des instruments de mesure;
- capacité de préciser les buts à atteindre et de définir des objectifs spécifiques pour y parvenir;
- capacité de planifier l'enseignement et d'utiliser les ressources physiques et humaines environnantes;
- capacité d'exploiter les techniques d'enseignement par les pairs et le matériel d'enseignement auto-correcteur;
- capacité d'aménager les programmes et le milieu physique de la classe pour permettre aux élèves de travailler en équipe;
- capacité d'individualiser un programme, de sélectionner le matériel didactique approprié et de préciser les modalités d'évaluation pour vérifier les progrès;
- capacité de modifier des comportements inappropriés;
- capacité de favoriser, à l'aide d'activités et d'interventions, l'acceptation par les pairs de l'enfant en difficulté;

- capacité de communiquer ouvertement avec les parents.

À l'égard des enseignants oeuvrant auprès des élèves en difficulté, les habiletés de base à développer sont les suivantes:

- capacité de travailler en équipe;
- capacité de préciser les objectifs de l'apprentissage et du développement acquis et non acquis par l'élève;
- capacité d'élaborer un programme adapté à l'élève en difficulté;
- capacité de sélectionner des instruments de mesure pour préciser les interventions dont l'enfant a besoin;
- capacité d'évaluer ponctuellement les progrès et de prescrire les stratégies à privilégier pour favoriser les progrès;
- capacité de travailler en étroite collaboration avec les professionnels qui interviennent auprès de l'enfant;
- capacité de préciser les ressources nécessaires à l'élève;
- capacité de résoudre des problèmes;
- capacité de travailler en étroite collaboration avec les parents.

Nous sommes d'avis que les habiletés que doivent maîtriser les enseignants réguliers et celles que doivent maîtriser ceux qui oeuvrent auprès des enfants en difficulté sont identiques, à cette différence près que les derniers doivent connaître, en plus, les caractéristiques spécifiques de cette clientèle.

> «POUR L'ESSENTIEL, LES COMPÉTENCES REQUISES PAR L'ENSEIGNANT RÉGULIER ET L'ENSEIGNANT DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE SONT IDENTIQUES. ELLES EXIGENT LA CAPACITÉ D'ÉVALUER, DIAGNOSTIQUER, PRESCRIRE, ANALYSER, MODIFIER DES COMPORTEMENTS, MOTIVER, COMMUNIQUER ET ENTRETENIR DES LIENS DE COMMUNICATION POSITIFS AVEC LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES.»
>
> **(Medley, 1979)**

La commission scolaire a la responsabilité de voir à ce que ses enseignants possèdent les habiletés requises pour remplir adéquatement leur fonction. Le perfectionnement, ou la mise à jour, devrait être pris en charge par les meilleurs praticiens que l'on puisse dénicher. On pourrait être tenté de confier cette responsabilité à des universitaires. Selon Stamm (1980), ce n'est peut-être pas la meilleure solution: «Ce qui est enseigné dans les universités au sujet des habiletés à développer chez les enseignants est difficilement transférable au niveau de la classe, car le discours universitaire revêt un caractère théorique et ne permet pas la démonstration de l'application de ces habiletés».

6 – LE PROFESSIONNEL NON-ENSEIGNANT

À la lumière des orientations actuelles, le rôle des professionnels non-enseignants (P.N.E.) doit s'orienter de plus en plus vers l'intervention. Traditionnellement, certains d'entre eux se voyaient confier surtout les fonctions d'évaluation de l'élève en difficulté. Des impératifs administratifs avaient provoqué cette situation. Il faut, selon nous, que l'action de ces professionnels trouve son sens dans la mise en place de plans d'intervention personnalisés. L'éclairage qu'ils sont en mesure d'apporter concernant la connaissance du développement et de l'apprentissage de l'enfant est nécessaire aux enseignants et il tarde que leur contribution soit apportée en ce sens.

La démarche proposée pour assurer la mise en place du plan d'intervention personnalisé permet de camper clairement le rôle des P.N.E. Cette démarche oblige à la mise en commun, au partage de la connaissance que chacun détient des difficultés de l'élève. Il est impérieux de s'éloigner des modèles où la discussion est fermée dû à la «pseudo» confidentialité. Il faut se rappeler que ce qui intéresse l'école, c'est intervention et, partant, que toute information non susceptible de l'éclairer est à éviter. La recherche des causes est peu utile à cet égard, non pas qu'il faille nier leur existence et leur importance; pour venir en aide à l'élève, il importe davantage de se centrer sur les mesures d'aide et des objectifs éducatifs concrets à déterminer.

Il est temps, croyons-nous, que tous les intervenants conviennent de l'importance primordiale de coordonner leurs efforts pour réaliser le plan d'intervention personnalisé dont l'enseignant est le principal artisan. Leur intervention prend tout son sens quand elle est complémentaire à celle de l'enseignant.

7 – LES PARENTS OU TUTEURS

Dans une section, nous avons longuement insisté sur l'importance de considérer le parent ou tuteur comme partenaire à part entière dans la mise en place du plan d'intervention. Il importe que ses compétences d'éducateur lui soient reconnues. En contrepartie, le parent doit faire confiance à l'équipe-école et s'engager à supporter les démarches entreprises pour aider l'enfant. Son influence sur l'enfant est majeure et son adhésion au projet est importante pour assurer le succès des interventions. On convient qu'il soit adéquatement préparé à jouer ce rôle. Si l'on présente à l'ensemble des parents de l'école la politique locale pour venir en aide aux élèves en difficulté, les chances sont grandes que soit obtenue l'adhésion de l'ensemble des parents aux orientations de services privilégiées.

Souvent, les parents offrent leurs services pour aider l'école, à titre de bénévoles. Dans plusieurs cas, il serait intéressant de les amener à aider certains élèves handicapés. Déjà, quelques milieux ont exploré cette avenue et les résultats sont encourageants.

8 – CONCLUSION

Au Québec, ces dernières années, beaucoup d'efforts ont été déployés pour assurer aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage des services adéquats dans le milieu le plus normal possible. Il suffit de converser avec des gens du secteur de l'éducation pour connaître combien de ces efforts ont pu être inutiles parce que l'on manquait d'un appareillage simple et clair pour guider l'action.

En certains milieux, on a procédé à l'intégration, sans prendre soin de faire suivre les ressources humaines et matérielles ou encore, si elles ont suivi, peu à peu on a coupé ces ressources pour diverses raisons, pas toujours convaincantes.

Parfois, vu le manque d'expertise locale, on a préféré conserver les écoles spéciales ou les classes spéciales catégorielles et l'on cherche une avenue simple pour procéder à l'intégration et assurer le maintien en classe régulière.

Nous croyons que l'avenue à privilégier doit s'inspirer d'une analyse des besoins et de la mise en place de services qui soient personnalisés. Cette orientation ne peut se réaliser qu'à l'aide d'un consensus des intervenants de l'équipe-école qui, en connaissance de cause, élaborent un plan d'intervention qui précise les services dont l'élève a besoin. Cela exige de l'administration scolaire qu'elle s'empresse d'allouer les ressources requises par l'école.

Encore faut-il que la commission scolaire ait élaboré un plan d'action qui vise à corriger la situation, dans les meilleurs délais, et ainsi permettre à chacune de ses écoles d'apporter des réponses pédagogiques adaptées aux besoins de sa population.

RÉFÉRENCES

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC,
Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec sur la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec. Québec, 1982, 34 pages.

BABER C. et BABER G.,
Suggestions on How to More Effectively Mainstream Special Education Students. **Special Education in Canada**, Niagara Falls, 1983, Vol. 57, no 3, p. 16-18.

BARBACOVI DON R. et CLELLAND R.W.,
Public Law 94-142 Special Education in Transition. American Association of School Administrators, Washington, D.C., 1977, 85 pages.

BIRCH, J.W.,
Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Class. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children, 1974, 104 pages.

BRINEGAR, L.,
Definitions, Labels and Classification, dans MANN, P. H. (ed), **Mainstreaming Special Education: Issues and Perspectives in Urban Centers**. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children, 1973, p. 26-27.

BYFORD, E.M.,
Mainstreaming: The Effect on Regular Teacher Training Program. **Journal of Teacher Education**, 1979, Vol. 30, no 6, p. 23-24.

COCHRANE P. et WESTLING L.,
The Principal and Mainstreaming: Ten Suggestions for Success, dans **Educational Leadership**, Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, 1977, p. 506-510.

COMMISSION SCOLAIRE DU GOUFFRE,
Résolution no 2292-83. **Livre des délibérations du Conseil des commissaires, 1983**.

COMMISSION SCOLAIRE DU GOUFFRE,
Service aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: Politique d'intégration, 1983.

CRUICKSHANK W. K. & al.,
Mainstreaming: a Practical Guide. Syracuse. Syracuse University Press, 1977, 147 pages.

FAIRCHILD, THOMAS N. et FERRIS O. HENSON,
Mainstreaming Exceptional Children, University of Idaho, Learning Concept, 1976.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC,
Sommet socio-économique pour l'intégration globale de la personne handicapée et les ententes MÉQ-MAS. Document 9751 révisé, Dossier 1/3/385, Québec, 1981.

FOUNDATION FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (THE),
A Primer on Individualized Education Programs for Handicapped Children. Scottie Tores Edition, Virginia, 1977, 60 pages.

GEARHEART, B. R. (ed.),
Organization and Administration of Education Programs for Exceptional Children. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1974, 254 pages.

GIBBONS, M.,
What Is Individualized Instruction? **Interchange**, 1970, Vol. 1, no 2, p. 28-52.

GICKLING E.E. et THEOBALD J.T.,
Mainstreaming: Affect or Effect. **The Journal of Special Education**, 1975, p. 317-328.

GINGRAS, G.,
Étude exploratoire des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal (2e éd.). Montréal: Service de l'adaptation, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1980, 54 pages.

GIROUX, N.,
L'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières. Travail présenté au docteur H. Silverman dans le cadre du cours 3295, Ontario Institute for Studies in Education, Dept. of Special Education, Toronto, 1972.

GIROUX, N.,
L'intégration dix ans après: où en sommes-nous? **La technologie du comportement**, Vol. 5, 1981, p. 1-5.

GIROUX, N.,
Recueil de textes et de documents [S.l.]. Stage en organisation de l'enseignement spécialisé, (S.D.), 180 p.

GOTTLIEB J.,
Mainstreaming; Fulfilling the Promise? **American Journal of Mental Deficiency**, Vol. 86, no 2, p. 115-126.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC,
Dispositions constituant des conventions collectives liant la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et la Centrale de l'enseignement du Québec [édition amendée]. Québec, août 1983, 202 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC,
Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action. D.G.D.P., M.É.Q., Québec, 1982.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
Commentaires sur la politique du ministère de l'Éducation à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec, 1979.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION,
L'École québécoise. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1978, 53 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION,
L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du COPEX, Québec, 1976, 693 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION,
Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et du préscolaire. D.G.D.P., M.É.Q., Québec, 16-0063-01, 1981.

HERDA, E.A.,
Aspects of General Education Governance and P.L. 94-142 Implementation. **Focus on Exceptional Children**, 1980, p. 1-12.

JETER, J.,
Approach to Individualized Education. The Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, 1980, 43 pages.

JOBIN, MIREILLE,
Guide d'organisation de la signalisation continue à l'école. (édition révisée). La Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal, 1982.

JOHNSON, R.,
Change Strategies for Special Educators. Dans Gross, J.C. et Weatherman, R.F. (ed.) **Leadership Series in Special Education**, Vol. I et II. Minneapolis: University of Minnesota, 1973, p. 56-64.

KUZWEILER, C.,
Mainstreaming Will Fail Unless There Is a Change in Professional Attitude and Institutional Structure. **Education**, 1981, vol. 102, no 3, p. 284-288.

LAPLANTE, G., et GODIN, A.,
L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. **La Technologie du comportement**, 1983, Vol. 7, no 2, p. 103-122.

LARSEN, S.C.,
The influence of Teacher Expectation of the School Performance of Handicapped Children, dans: **Focus on Exceptional Children**, Vol 6, no 8, janvier 1975. Denver, Colorado: Love Publishing Company, p. 1-14.

LILLY, M.S. et al.,
A Non Categorical Approach to Direct Service and Teacher Education. **Exceptional Children**, 1981, vol. 48, no 3, p. 213-220.

LONGO, P.,
Mainstreaming the Promise and the Pitfalls, **Urban Education**, 1982, vol. 17, no 2, p. 157-159.

MEDLEY, D.M.,
The Effectiveness of Teachers. Dans P.L. Peterson et H.J. Walberg, **Research on Teaching**. Berkeley: McCutchan, ed. 1979.

MILBAUER, B.,
The Mainstreaming Puzzle: Reading in Mainstreaming. Guilford, Conn: Special Learning Corporation, 1979, p. 4-6.

ONDELL, V.L.,
Implementing Mainstreaming. C.A.S.E., Council of Exceptional Children, Indiana University. Indiana, 1980, 73 pages.

PAUL, J.L. et al.,
Mainstreaming: a Practical Guide. Syracuse University Press, Syracuse, 1977, 147 pages.

POSNO, R.,
Who's Afraid of Individual Education Plan (I.E.P.) **Special Education in Canada**, Niagara Falls, 1981, Vol. 56, no 1, p. 15-20.

REBORE, R.W.,
Public Law 94-142 and the Building Principal. **National Association of Secondary School Principals Bulletin**, 979, no 63, p. 26-30.

REDDEN, M.R. et BLACKHURST, A.E.,
Mainstreaming Competency Specifications for Elementary Teachers. **Exceptional children**, 1978, vol. 44, p. 615-617.

ROBICHAUD, O.,
Les dimensions de l'intégration. **Special Education in Canada**, 1978, no 52, p. 24-31.

ROBINSON, DAIMAR,
The I.E.P.: Meaningful Individualized Education in Utah. **Phi Delta Kappan**, 1982, p. 205-206.

SAFER et al.,
La technologie du comportement, Vol. 7, 1983, p. 103-122.

STAMM, J.M.,
Competencies for Mainstreaming: Problems and Issues. **Exceptional Children**, 1980, Vol. 46, p. 55-56.

STAMM, J.M.,
Teacher Competencies: Recommendations for Personnel Preparation. **Teacher Education and Special Education**, 1980, vol. 3, p. 52-57.

STANLEY L. et al.,
How to Write Effective Data-Based I.E.P. **Teaching Exceptional Children**, Virginia, 1984, Vol. 16, no 2, p. 99-105.

STATE EDUCATION DEPARTMENT OF NEW YORK,
The Individualized Education Program, a Guide for Development. The University of the State of New York, Albany, New York, 1979, 37 pages.

TREMBLAY, RICHARD,
Comment rédiger un plan éducatif personnel pour les enfants en difficulté. Commission scolaire La Jeune Lorette, 1981, 19 pages.

WENER A. et O'SHAUGHNESSY R.,
Mainstreaming in Action: A Model. Association québécoise pour enfants et adultes ayant des troubles d'apprentissage, Montréal, 1981.

WILLIAMS, R.J. et ALGOZZINE B.,
Teacher's Attitudes Toward Mainstreaming. **The Elementary School Journal**, 1979, Vol 80, p. 63-67.